



Εθνικό και Καποδιστριακό
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ

ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ

ΤΜΗΜΑ ΦΙΛΟΣΟΦΙΑΣ, ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΚΑΙ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ

Π. Μ. Σ.: Θεωρία, Πράξη και Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου: Ειδική Αγωγή

*«Διδακτικό Πρόγραμμα για την ενίσχυση των δεξιοτήτων της ορθογραφίας σε σχέση με τη
φωνολογική και μορφολογική επίγνωση, σε μαθητές Β' Δημοτικού, που φοιτούν σε Τμήματα
Ένταξης, με υψηλή επικινδυνότητα για Διάγνωση Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών»*

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Ρογδάκη Μελπομένη

A.M. 216057

**Επιβλέπουσα: Αντωνίου Φαίη, Επίκουρη Καθηγήτρια στην Παιδαγωγική των ατόμων
με Ειδικές Ανάγκες**

ΑΘΗΝΑ, ΦΕΒΡΟΥΑΡΙΟΣ 2019

Ευχαριστίες

Ολοκληρώνοντας τη συγγραφή της διπλωματικής μου εργασίας, αισθάνομαι την ανάγκη να εκφράσω τις ευχαριστίες μου σε μερικούς ανθρώπους, η βοήθεια και η συμπαράσταση των οποίων ήταν καθοριστικής σημασίας για την εκπόνηση αυτής της εργασίας. Πρώτα απ' όλα θα ήθελα να ευχαριστήσω ιδιαίτερα την Καθηγήτρια και Επιβλέπουσα της εργασίας μου κυρία Φαίη Αντωνίου, για τις πολύτιμες συμβουλές και την καθοδήγησή της. Την ευχαριστώ ιδιαίτερα, καθώς μέσα από την επιστημονική της κατάρτιση, με βοήθησε να διευρύνω τις γνώσεις μου στον τομέα της Ειδικής αγωγής και κυρίως των Μαθησιακών Δυσκολιών. Ευχαριστώ πολύ, επίσης, την τριμελή επιτροπή για τον χρόνο που διέθεσε για την διπλωματική μου εργασία. Ιδιαίτερες ευχαριστίες οφείλω και στους υποψήφιους Διδάκτορες Κωνσταντίνα Φραγκούλη και Θανάση Παπακόστα, οι οποίοι με την καθοδήγησή τους με βοήθησαν πολύ στην διεξαγωγή της έρευνας.

Θα ήθελα να ευχαριστήσω την οικογένεια και τους φίλους μου για την κατανόηση, τη συμπαράσταση και την ανοχή που υπέδειξαν κατά τη διάρκεια της εκπόνησης της εργασίας. Επίσης, θα ήθελα να εκφράσω τις ευχαριστίες μου στους συμφοιτητές και φίλους μου για την ανιδιοτελή βοήθεια τους σε αυτή την κοινή πορεία.

Τέλος, ευχαριστώ ειλικρινά τους γονείς μου, γιατί πάντα στέκονται δίπλα μου σε ό,τι κάνω στηρίζοντάς με στις επιτυχίες και αποτυχίες μου, ενθαρρύνοντάς με και δίνοντάς μου δύναμη να συνεχίσω.

Αθήνα, Φεβρουάριος 2019

Μελπομένη Ρογδάκη

Περίληψη

Η παρούσα έρευνα είχε στόχο να μελετήσει την αποτελεσματικότητα της πρώιμης παρέμβασης σε μαθητές με χαρακτηριστικά υψηλής επικινδυνότητας για εμφάνιση Μαθησιακών Δυσκολιών, μέσα από ένα διδακτικό πρόγραμμα με διάρκεια πέντε εβδομάδων. Στόχος του προγράμματος ήταν να ενισχύσει την επίδοση στην ορθογραφία, μέσω της διδασκαλίας της φωνολογικής επίγνωσης και της εικονογραφικής μεθόδου. Για τις ανάγκες της έρευνας, μελετήθηκε η επίδοση των δύο ομάδων στην ορθογραφία, αλλά και η επίδοση στην φωνολογική επίγνωση και τη μορφολογική επίγνωση, καθώς αυτές επηρεάζουν την ανάπτυξη ορθογραφημένης γραφής. Απώτερος σκοπός της έρευνας ήταν να διδάξει στρατηγικές που θα χρησίμευαν στην ενίσχυση τόσο της ορθογραφίας όσο και της ανάγνωσης, αλλά και γενικότερα θα βελτίωναν τη συνολική μαθησιακή πορεία.

Στην έρευνα έλαβαν μέρος 49 μαθητές από σχολεία της Αττικής που φοιτούν στη Β' Δημοτικού και παρακολουθούν σε Τμήμα Ένταξης. Οι μαθητές χωρίστηκαν σε δύο ομάδες, την ομάδα ελέγχου (25 μαθητές) και την πειραματική ομάδα (24 μαθητές), η οποία δέχτηκε την παρέμβαση. Πριν την έναρξη του διδακτικού προγράμματος, χορηγήθηκαν σταθμισμένα εργαλεία για τη μέτρηση της επίδοσης και των δύο ομάδων. Στη συνέχεια, ξεκίνησε η εφαρμογή του προγράμματος παρέμβασης από τον εκπαιδευτικό του Τμήματος Ένταξης, ενώ μετά το πέρας του προγράμματος μετρήθηκε με τα ίδια εργαλεία η επίδοση των ομάδων, προκειμένου να γίνει η σύγκρισή τους.

Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν πως η πειραματική ομάδα παρουσίασε καλύτερη επίδοση στην ορθογραφία από την ομάδα ελέγχου, ενώ και η επίδοση της ίδιας της πειραματικής ομάδας είχε σημαντική διαφορά πριν και μετά το διδακτικό πρόγραμμα. Επίσης, φάνηκε σημαντική διαφορά μεταξύ των ομάδων στην επίδοση στη φωνολογία και τη

μορφολογία μετά την εφαρμογή του διδακτικού προγράμματος, με την πειραματική ομάδα να πετυχαίνει καλύτερες επιδόσεις.

Διερευνήθηκε, επίσης, αν υπήρχε διαφορά στην επίδοση των δύο ομάδων στη φωνολογική επίγνωση και τη μορφολογική επίγνωση, η ανάπτυξη των οποίων επηρεάζει την ορθογραφημένη γραφή. Από αυτή τη μελέτη, διαπιστώθηκε ότι η πειραματική ομάδα είχε καλύτερες επιδόσεις. Με αυτόν τον τρόπο, φάνηκε ότι δύο από τις συνιστώσες της ορθογραφημένης γραφής βελτιώθηκαν και κατ' επέκταση θα μπορούσε να θεωρηθεί πως συντέλεσαν στη βελτίωση της επίδοσης στην ορθογραφία. Από την άλλη, διαπιστώθηκε πως ένα στοχευμένο διδακτικό πρόγραμμα είναι ικανό να διδάξει στρατηγικές που μπορούν να εφαρμοστούν σε όλες τις μαθησιακές απαιτήσεις και να βελτιώσουν τη συνολική πορεία του μαθητή.

Λέξεις- κλειδιά: Μαθησιακές Δυσκολίες, ορθογραφημένη γραφή, φωνολογική επίγνωση, μορφολογική επίγνωση, διδακτικό πρόγραμμα, Τμήμα Ένταξης, εικονογραφική μέθοδος

Abstract

The purpose of this research is to study the efficiency of the early intervention to students with a high risk of developing learning disabilities, via an educational programme with duration of five weeks. The aim of the designed programme was to potentiate the students' performance on spelling, through the learning of the phonological awareness and teaching spelling through pictorials. For this purpose, we studied the performance of the two groups of the students selected, in phonological awareness and in morphological awareness, since both are constituents of the development of effective spelling. The ultimate purpose of the study was to instruct learning strategies which could effectively improve spelling and reading, as well as showing a general positive impact to the learning skills.

In more detail, 49 students participated in the research project; all attending the resource room in primary schools (second grade) in Attica. The students were assigned into two groups; the control group (25 students) and the experimental group (24 students), which was subject to the intervention. Before implementing the learning programme, we applied administrated standardised tests to each of the students, in order to measure the performance of each of the groups. Following this, the intervention programme was implemented by the responsible teacher of the resource room, and after the completion of the programme, we measured the performance of the groups again, using exactly the same tests in order to obtain and analyse the comparative data.

The results of the research showed that the experimental group demonstrated better performance than the control group, while the performance of this group (experimental) per se was also improved by comparison to the pre-implementation of the programme performance. Further to this, we observed significant differences in terms of phonological awareness and morphological awareness between the two groups, after the implementation of the learning programme, with the experimental group possessing the highest results.

We further investigated whether these differences resulted in different performance levels of phonology and morphology for the two teams. The results showed that the experimental group demonstrated higher performance. Thus, we demonstrated that these two constituents of the effective spelling were improved, and as a result this could have been considered as a positive effect to the improvement of the spelling skills. But differently, it was shown how a specialised learning programme can instruct learning strategies which could be applied to every learning needs, and ultimately improve the overall performance of a student.

Key words: spelling, learning difficulties, phonological awareness, morphological awareness, early intervention

Περιεχόμενα

Ευχαριστίες	1
Περίληψη	2
Abstract	4
Εισαγωγή.....	8
1.1 Οι Μαθησιακές Δυσκολίες	8
Ορισμός.....	8
Συχνότητα.....	10
Αιτίες.....	10
Χαρακτηριστικά παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες.	13
Κριτήρια Διάγνωσης.	16
1.2 Ορθογραφία	17
Είδη Ορθογραφίας.....	19
<i>Ιστορική Ορθογραφία.....</i>	<i>19</i>
<i>Φωνολογική Ορθογραφία.</i>	<i>20</i>
<i>Μορφολογική/ Γραμματική Ορθογραφία.</i>	<i>21</i>
Ορθογραφημένη Γραφή.	23
Μοντέλα Ορθογραφημένης Γραφής.	24
1.3 Φωνολογική Επίγνωση	26
Η σχέση της φωνολογικής επίγνωσης με την ορθογραφία.	27
1.4 Μορφολογική Επίγνωση.....	29
Η σχέση της μορφολογικής επίγνωσης με την ορθογραφία.....	29
1.5 Ορθογραφία και Μαθησιακές Δυσκολίες	31
Δυσορθογραφία.....	32
Αξιολόγηση της ορθογραφίας.....	33
<i>Διαγνωστικά εργαλεία αξιολόγησης της ορθογραφίας</i>	<i>34</i>
Αντιμετώπιση της δυσορθογραφίας.....	36
1.6 Εικονογραφική μέθοδος.....	40
1.7 Τμήματα ένταξης.....	42
1.8 Ερευνητικό κενό και αναγκαιότητα έρευνας	45
1.9 Σκοπός έρευνας και διατύπωση ερευνητικών ερωτημάτων	46
Μέθοδος	48
2.1 Συμμετέχοντες	48

2.2 Μέσα συλλογής δεδομένων.....	51
2.3 Διαδικασία	56
Περιγραφή του περιεχομένου του διδακτικού προγράμματος.	59
Ευρήματα.....	64
Συζήτηση	68
3.1 Περιορισμοί.....	73
3.2 Εκπαιδευτικές και ερευνητικές Προεκτάσεις.....	74
Βιβλιογραφία	75
Παράρτημα.....	89
Επιστολή ενημέρωσης για Διευθυντές	89
Επιστολή συγκατάθεσης γονέων	90
Αίτηση Συμμετοχής Εκπαιδευτικών	91
.....	91
Ερωτηματολόγιο Παρατήρησης	92
Ερωτηματολόγιο Αξιολόγησης Προγράμματος.....	95

«Διδακτικό Πρόγραμμα για την ενίσχυση των δεξιοτήτων της ορθογραφίας σε σχέση με τη φωνολογική και μορφολογική επίγνωση, σε μαθητές Β' Δημοτικού, που φοιτούν σε Τμήματα Ένταξης, με υψηλή επικινδυνότητα για Διάγνωση Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών»

1.1 Οι Μαθησιακές Δυσκολίες

Ορισμός. Από το 1962 που προσδιορίστηκε το επιστημονικό πεδίο των Μαθησιακών Δυσκολιών από τον Kirk, έχει αναδειχθεί η ανάγκη αποσαφήνισης του όρου, με αποτέλεσμα να έχουν διατυπωθεί πολλοί και διαφορετικοί ορισμοί. Οι μαθησιακές δυσκολίες ως έννοια, λόγω της φύσης τους, είναι ιδιαίτερα δύσκολο να οριστούν με σαφήνεια. Η ασυμφωνία που επικρατεί αφορά την αποσαφήνιση και τη διατύπωση ενός άρτιου ορισμού, της αιτιολογίας, της αξιολόγησης και του τρόπου αντιμετώπισης τους. Τα παιδιά που παρουσιάζουν μαθησιακές δυσκολίες φαίνεται να δυσκολεύονται να μάθουν, χωρίς να παρουσιάζουν σοβαρή νοητική υστέρηση, αναπτυξιακές διαταραχές ή κάποια αισθητηριακή ανεπάρκεια. Παρά τις ικανοποιητικές συνθήκες, το παιδί εξακολουθεί να αντιμετωπίζει σοβαρές δυσκολίες (Πολυχρόνη, 2011).

Οι Μαθησιακές Δυσκολίες σύμφωνα με τον ορισμό της Εθνικής Συλλογικής Επιτροπής για τις Μαθησιακές Δυσκολίες (1991) «είναι ένας γενικός όρος ο οποίος αναφέρεται σε μια ετερογενή ομάδα διαταραχών που προέρχονται από σοβαρές δυσκολίες στην εκμάθηση και χρήση του λόγου, της ανάγνωσης, της γραφής, της λογικής σκέψης και των μαθηματικών ικανοτήτων. Οι διαταραχές αυτές, οι οποίες είναι εγγενείς, υποστηρίζεται ότι οφείλονται σε δυσλειτουργία του Κεντρικού Νευρικού Συστήματος κι εμφανίζονται σε όλη τη διάρκεια της ζωής του ατόμου. Οι Μαθησιακές Δυσκολίες ενδέχεται να συνυπάρχουν με προβλήματα στην αυτορρύθμιση της συμπεριφοράς, στην κοινωνική αντίληψη και αλληλεπίδραση, ωστόσο, οι δυσκολίες αυτές από μόνες τους δεν αποτελούν μαθησιακές δυσκολίες. Επιπλέον, παρά το γεγονός ότι οι Μαθησιακές Δυσκολίες μπορεί να εμφανίζονται ταυτόχρονα με άλλες διαταραχές

(π.χ. αισθητηριακά ελλείμματα, νοητική καθυστέρηση, σοβαρές συναισθηματικές διαταραχές) ή με περιβαλλοντικούς παράγοντες (π.χ. πολιτισμικές διαφορές, ακατάλληλη εκπαίδευση), δεν αποτελούν το άμεσο αποτέλεσμα αυτών των καταστάσεων ή επιρροών» (National Joint Committee on Learning Disabilities, 1991, σελ. 16).

Ένας ευρύτερα αποδεκτός ορισμός των μαθησιακών δυσκολιών έχει διατυπωθεί από τον Hammil (1990) και εντοπίζει τα βασικά στοιχεία που διακρίνουν ένα παιδί με μαθησιακές δυσκολίες από έναν τυπικό μαθητή. Σύμφωνα με αυτόν τον ορισμό οι Μαθησιακές Δυσκολίες δεν παρουσιάζονται με χαρακτηριστικά κοινά σε όλους τους μαθητές. Το γεγονός αυτό αποτελεί ανασταλτικό παράγοντα για τη δημιουργία μίας διδακτικής παρέμβασης που να αφορά όλους τους μαθητές με δυσκολίες. Σε συνέχεια της αποσαφήνισης του όρου, οι Μαθησιακές Δυσκολίες φαίνεται να σχετίζονται με δυσλειτουργίες του κεντρικού νευρικού συστήματος. Κατά συνέπεια, οι Μαθησιακές Δυσκολίες είναι εγγενείς και δεν είναι πιθανό να δημιουργηθούν κατά τη φοίτηση του μαθητή στο σχολείο. Επιπλέον, οι Μαθησιακές Δυσκολίες διαφοροποιούνται από τη νοητική υστέρηση ή άλλες αισθητηριακές μειονεξίες. Μάλιστα, αυτή η διαφοροποίηση λειτουργεί και ως κριτήριο για τη διάγνωση των μαθησιακών δυσκολιών. Ένα ακόμη χαρακτηριστικό που έχει τεθεί και ως κριτήριο για τον προσδιορισμό τους είναι το κριτήριο της απόκλισης μεταξύ του δείκτη νοημοσύνης και της επίδοσης του μαθητή (Πολυχρόνη, 2011).

Ένας ακόμη ορισμός ορίζει την ειδική μαθησιακή δυσκολία ως *«μία διαταραχή σε μία ή περισσότερες ψυχολογικές διεργασίες, και σε αυτές εντάσσονται η κατανόηση της γλώσσας, προφορικής ή γραπτής, η οποία μπορεί να εκδηλώνεται ως αδυναμία του ατόμου να ακούει, να σκέφτεται, να μιλά, να γράφει, να ορθογραφεί ή να κάνει μαθηματικούς υπολογισμούς»* (Individuals with Disabilities Education Act- IDEA, 2004). Σύμφωνα με την Rose (2009), οι Μαθησιακές Δυσκολίες επηρεάζουν τις δεξιότητες που αφορούν την ακρίβεια και την ευχέρεια της ανάγνωσης και την ορθογραφία.

Συνοψίζοντας, οι Μαθησιακές Δυσκολίες ορίζονται ικανοποιώντας δύο κριτήρια: α) το κριτήριο του αποκλεισμού πολιτισμικών, αισθητηριακών και οικονομικών δυσκολιών και β) το κριτήριο της απόκλισης μεταξύ δείκτη νοημοσύνης και ακαδημαϊκής επίδοσης (Πολυχρόνη, 2011).

Συχνότητα. Η συχνότητα των μαθησιακών δυσκολιών είναι δύσκολο να προσδιοριστεί, λόγω της ασάφειας της έννοιας, όπως προαναφέρθηκε παραπάνω. Ωστόσο, σύμφωνα με την American Psychiatric Association (1994), το ποσοστό εμφάνισης των μαθησιακών δυσκολιών είναι 2% έως 10%. Σύμφωνα με άλλες εκτιμήσεις το ποσοστό αυτό ανέρχεται σε 4-5% (Bradley και συν., 2001). Στην Ελλάδα, η εμφάνιση των Μαθησιακών Δυσκολιών εκτιμάται σε ποσοστό 3%, σύμφωνα με το Ευρωπαϊκό Εγχειρίδιο Ταξινόμησης των Διαταραχών Συμπεριφοράς (ICD-10).

Η αναλογία αγοριών και κοριτσιών που εμφανίζουν Μαθησιακές Δυσκολίες εκτιμάται σε 2 προς 1 (Fletcher και συν., 2007). Η αντιστοιχία αυτή ίσως να εξηγείται από το γεγονός ότι εντοπίζονται πιο συχνά τα αγόρια με Μαθησιακές Δυσκολίες από ότι τα κορίτσια. Ωστόσο, πιθανολογείται ότι αναγνωρίζονται πιο εύκολα, επειδή παρουσιάζουν συνοδά προβλήματα συμπεριφοράς ή διαταραχή ελλειμματικής προσοχής (Στασινός, 1999).

Αιτίες. Σχετικά με την αιτιολογία των Μαθησιακών Δυσκολιών έχουν διατυπωθεί πολλές θεωρίες, οι οποίες αναφέρονται σε βιολογικούς, γνωστικούς, μαθησιακούς και κοινωνικοσυναισθηματικούς παράγοντες. Πολλοί ερευνητές αποδίδουν τις Μαθησιακές Δυσκολίες σε εγκεφαλική βλάβη. Η δυσκολία, δηλαδή, στη μάθηση σχετίζεται με δυσλειτουργία του γλωσσικού συστήματος που οφείλεται σε νευρολογικούς παράγοντες (Πολυχρόνη, 2011).

Ο πιο βασικός παράγοντας μέχρι τώρα είναι τα προβλήματα στην γλωσσική επεξεργασία. Πιο συγκεκριμένα, οι σημαντικότεροι προβλεπτικοί παράγοντες για την ύπαρξη

Μαθησιακών Δυσκολιών είναι τα ελλείμματα στη φωνολογική επίγνωση και τη χρήση των φωνημάτων της γλώσσας (Wagner, Torgesen & Rashotte, 1994). Αυτή η πεποίθηση ενισχύεται από το γεγονός ότι τα ελλείμματα στη φωνολογική επίγνωση οδηγούν σε δυσκολίες ανάκλησης και αποθήκευσης λέξεων ως συνόλου (Παντελιάδου & Μπότσας, 2007).

Σχετικά με τους νευροβιολογικούς παράγοντες, κατά την ανάγνωση, ενεργοποιούνται περιοχές του αριστερού ημισφαιρίου, ωστόσο, μελέτες δείχνουν ότι όταν τα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες διαβάζουν, ενεργοποιούνται περιοχές του δεξιού ημισφαιρίου. Επίσης, έρευνες έχουν δείξει ότι στα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες ενεργοποιούνται περιοχές που στους τυπικούς μαθητές δεν παρουσιάζουν ενεργοποίηση (Πολυχρόνη, 2011). Οι περιοχές που συντελούν στον μηχανισμό της ανάγνωσης είναι η περιοχή της φωνολογικής αποκωδικοποίησης, η περιοχή ανάλυσης της λέξης και η περιοχή της αυτόματης ανίχνευσης. Καθεμία από αυτές λειτουργεί σε συνάρτηση με τις άλλες και όχι μεμονωμένα. Στη δυσλεξία, μία δυσλειτουργία εμποδίζει την πρόσβαση στις περιοχές της αυτόματης ανίχνευσης και της ανάλυσης της λέξης. Το άτομο προκειμένου να αντισταθμίσει αυτή τη δυσλειτουργία, εφαρμόζει περισσότερο τη φωνολογική αποκωδικοποίηση. Οι τυπικοί αναγνώστες με την πάροδο του χρόνου και εξασκώντας την αποκωδικοποίηση, ενεργοποιούν σταδιακά την αυτόματη ανίχνευση. Η τελευταία λειτουργεί με τέτοιο τρόπο ώστε να αναγνωρίζονται ακόμη και άγνωστες λέξεις, καθιστώντας την ανάγνωση πιο γρήγορη και ευχερή (Πολυχρόνη, 2011).

Η δυσλεξία, σύμφωνα με έρευνες, αποτελεί κληρονομική διαταραχή, δεδομένου ότι αν ένας γονέας έχει δυσλεξία, το παιδί του έχει πιθανότητα να εμφανίσει δυσκολίες από 25% έως 63% (Blakemore & Frith, 2005). Επομένως, το ιστορικό της οικογένειας του παιδιού αποτελεί έναν εξαιρετικά προβλεπτικό παράγοντα για την εμφάνιση Μαθησιακών Δυσκολιών.

Όσον αφορά τους γνωστικούς παράγοντες, το φωνολογικό έλλειμμα αποτελεί ένα από τα σοβαρά αίτια της δυσλεξίας. Το έλλειμμα αυτό επηρεάζει την αναγνωστική ικανότητα.

Σύμφωνα με έρευνες, τα παιδιά με δυσλεξία εμφανίζουν χαμηλή ικανότητα φωνολογικής επίγνωσης, η οποία δεν έχει να κάνει με το νοητικό δυναμικό (Caravolas, 2005).

Ορισμένοι ερευνητές αμφισβητώντας το έλλειμμα του φωνολογικού ελλείμματος ως αίτιου της δυσλεξίας, προτάσσουν ως πιθανότερη αιτία το έλλειμμα της οπτικής προσοχής. Η αμφισβήτηση έγκειται στο γεγονός ότι μερικοί μαθητές εμφανίζουν δυσκολίες στην ανάγνωση έχοντας ικανοποιητική επίδοση στη φωνολογική επίγνωση (Πολυχρόνη, 2011).

Σύμφωνα με τους Wolf και Bowers (1999), οι Μαθησιακές Δυσκολίες οφείλονται σε διπλό έλλειμμα στη φωνολογία και στην ταχύτητα κατονομασίας. Οι δύο αυτές δεξιότητες είναι καθοριστικής σημασίας για την ανάγνωση. Τα άτομα με τα δύο αυτά ελλείμματα, δυσκολεύονται αφενός να αναλύσουν τα γράμματα και αφετέρου να αποκωδικοποιήσουν με την αντίστοιχη ταχύτητα.

Τα άτομα με δυσλεξία και Μαθησιακές Δυσκολίες εμφανίζουν ελλείμματα και στην ακουστική επεξεργασία. Το έλλειμμα αυτό είναι σημαντικό, καθώς εμποδίζει τη φωνολογική επεξεργασία και κατ' επέκταση την αναγνωστική ικανότητα (Tallal, 1980). Σύμφωνα με την Tallal (2000) τα άτομα με δυσλεξία παρουσιάζουν δυσκολία στην αντίληψη ήχων που ακούγονται πολύ κοντά ο ένας στον άλλο. Η αντίληψη αυτή μπορεί να εξηγηθεί, εφόσον ο μαθητής αδυνατεί να κάνει αντιστοίχιση γραμμμάτων και ήχων (Πολυχρόνη, 2011).

Η υπόθεση του ελλείμματος στη μνήμη εργασίας θεωρείται ότι εξηγεί την αιτιολογία της δυσλεξίας. Ο μηχανισμός της λεκτικής μνήμης εργασίας παίζει καταλυτικό ρόλο στην ανάγνωση και τη γραφή. Η μνήμη εργασίας αποτελείται από ένα σημαντικό κεντρικό εκτελεστικό κέντρο και δύο συστήματα επεξεργασίας πληροφοριών εκ των οποίων το ένα βοηθά στην επεξεργασία των φωνολογικών πληροφοριών και το άλλο στην επεξεργασία οπτικών και χωρικών πληροφοριών (Πολυχρόνη, 2011). Το έλλειμμα στη μνήμη εργασίας, ίσως, να ευθύνεται στις δυσκολίες της ανάγνωσης κυρίως ως δυσκολία στην αποθήκευση των

φωνολογικών πληροφοριών στη μνήμη. Ωστόσο, το έλλειμμα στη μνήμη εργασίας οφείλεται, κυρίως, στην αδυναμία φωνολογικής επεξεργασίας (Πόρποδας, 2002).

Φαίνεται ότι σημαντικό ρόλο στις Μαθησιακές Δυσκολίες διαδραματίζουν και συναισθηματικοί παράγοντες. Αυτό εξηγείται από το γεγονός ότι η εκμάθηση της ανάγνωσης είναι μία διαδικασία διερεύνησης. Οι δυσκολίες στην ανάγνωση μπορεί να θεωρηθούν άρνηση απέναντι στην εκμάθηση της, η οποία οφείλεται στην έλλειψη αυτοεκτίμησης ή την αυθυποβολή για αποτυχία (Πολυχρόνη, 2011).

Χαρακτηριστικά παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες. Όπως αναφέρθηκε παραπάνω, οι Μαθησιακές Δυσκολίες αποτελούν μία ανομοιογενή ομάδα διαταραχών. Το γεγονός αυτό σημαίνει πως δεν εμφανίζουν συγκεκριμένα χαρακτηριστικά όλοι οι μαθητές. Ορισμένοι παρουσιάζουν όλα τα χαρακτηριστικά που διατυπώνονται στον ορισμό, ενώ άλλοι μόνο μερικά από αυτά. Τα χαρακτηριστικά αυτά εντοπίζονται στις περιοχές της προσοχής, της αντίληψης, της γλώσσας, της μνήμης, της μεταγνώσης, των κινήτρων, του μαθησιακού τομέα, της συναισθηματικής εξέλιξης και των κοινωνικών δεξιοτήτων (Παντελιάδου, 2011).

Πιο συγκεκριμένα, σχετικά με τα χαρακτηριστικά που εντοπίζονται στον μαθησιακό τομέα, τα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες παρουσιάζουν αδυναμίες σε πολλούς τομείς: την ανάγνωση, την κατανόηση, την ορθογραφία, τον γραπτό λόγο και τα μαθηματικά. Όσον αφορά την ανάγνωση, τα χαρακτηριστικά που εμφανίζουν είναι η αργή και συλλαβιστή ανάγνωση, κατά την οποία παρουσιάζονται λάθη (Πολυχρόνη, 2011). Οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες, στην προσπάθεια τους να αποκωδικοποιήσουν ένα κείμενο, διαβάζουν χωρίς την έκφραση και την προσωδία που απαιτείται. Κατά την ανάγνωση, δείχνει να απουσιάζει η αυτοματοποίηση. Η καθυστέρηση που χαρακτηρίζει την ανάγνωση μαθητών των πρώτων τάξεων δημοτικού, δεν αντικαθίσταται από την ταχύτερη ανάγνωση. Οι μαθητές εξακολουθούν να είναι αργοί αναγνώστες. Το κυρίαρχο πρόβλημα σε αυτή την αργή εξέλιξη

είναι το γεγονός ότι ο μαθητής επιμένει να προσπαθεί να αποκωδικοποιήσει, χωρίς να κατορθώνει να φτάσει στην ουσία της ανάγνωσης που είναι η κατανόηση (Πολυχρόνη, 2011).

Πολλοί μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες έχουν δυσκολίες στην ευχέρεια ανάγνωσης. Η ευχέρεια ανάγνωσης ορίζεται ως ο ρυθμός σωστής ανάγνωσης (σωστές λέξεις ανά λεπτό). Η ευχέρεια της ανάγνωσης είναι, συνεπώς, πολύ σημαντική και η μέτρησή της λειτουργεί ως παράγοντας αξιολόγησης της αναγνωστικής ικανότητας (Πρωτόπαπας & Σκαλούμπακας, 2008). Οι μαθητές με προβλήματα ευχέρειας μπορούν να διαβάσουν λέξη προς λέξη χωρίς κατάλληλο ρυθμό, παρουσιάζοντας αδυναμία στη συσχέτιση του προφορικού λόγου με τον γραπτό. Ιδιαίτερα σημαντικό γνώρισμα αυτών των μαθητών είναι ότι φοβούνται και διστάζουν να διαβάσουν στην τάξη, αν τους ζητηθεί.

Σημαντικό κομμάτι της ανάγνωσης αποτελεί η κατανόηση του κειμένου, η οποία συνδέεται άμεσα με την ευχέρεια. Συνέπεια της αργής και συλλαβιστής αποκωδικοποίησης είναι η περιορισμένη κατανόηση (Πολυχρόνη, 2011). Η κατανόηση ανάγνωσης αναφέρεται στην ικανότητα ενός μαθητή να κατανοεί τι διαβάζει. Σύμφωνα με έρευνες, η ελλιπής κατανόηση σχετίζεται και με την περιορισμένη γνώση λεξιλογίου (Nation, Clarke, Marshall, Durand, 2004). Το λεξιλόγιο σχετίζεται με την ήδη υπάρχουσα γνώση, η οποία στην περίπτωση του μαθητή με Μαθησιακές Δυσκολίες είναι ιδιαίτερα ελλιπής, δυσχεραίνοντας ακόμη περισσότερο την κατανόηση του κειμένου. Δημιουργείται, με αυτόν τον τρόπο το φαινόμενο Matthew (Stanovich, 1986), σύμφωνα με το οποίο ο τυπικός αναγνώστης παρουσιάζει συνεχώς βελτίωση, ενώ ο αδύναμος γίνεται ολοένα και πιο αδύναμος. Επιπλέον, αυτά τα παιδιά συχνά στερούνται των δεξιοτήτων που απαιτούνται για την κατανόηση του κειμένου. Μερικοί μαθητές με δυσκολίες στην κατανόηση της ανάγνωσης είναι σε θέση να διαβάσουν ένα κείμενο με ευχέρεια, ώστε να θεωρηθεί ότι είναι ικανοί αναγνώστες. Ωστόσο, όταν τεθούν ερωτήσεις σχετικά με το τι έχουν διαβάσει παρουσιάζουν αδυναμία να απαντήσουν σωστά (Stanovich, 1986).

Η ορθογραφία, όπως θα αναλυθεί εκτενέστερα σε επόμενο κεφάλαιο, αποτελεί μία ιδιαίτερα πολύπλοκη δεξιότητα, η οποία απαιτεί την κατάκτηση επιμέρους δεξιοτήτων. Τα χαρακτηριστικά των μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες σχετικά με την ορθογραφία είναι τα λάθη που παρουσιάζονται στα γραπτά τους συστηματικά. Τα λάθη διακρίνονται σε φωνολογικά, γραμματικά/ μορφολογικά και ιστορικά ετυμολογικά. Η ταξινόμηση των λαθών είναι μία ιδιαίτερα σημαντική διαδικασία που αντανακλά τη δυσκολία που αντιμετωπίζει ο μαθητής, υπαγορεύοντας την παρέμβαση που είναι αναγκαίο να υλοποιηθεί (Πολυχρόνη, 2011).

Σημαντικές δυσκολίες παρουσιάζονται επίσης στον γραπτό λόγο, ο οποίος είναι, επίσης, μία πολύπλοκη διαδικασία. Οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες δεν γνωρίζουν τη συνοχή ενός κειμένου και τα χαρακτηριστικά που το απαρτίζουν, ενώ αγνοούν και τη δική τους ικανότητα να γράφουν, είτε αφήνοντας ανολοκλήρωτο το έργο τους είτε υπερεκτιμώντας τις ικανότητες τους (Δημάκος & Χέλμη, 2009). Τα χαρακτηριστικά των παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες που συναντώνται στον γραπτό λόγο είναι τα προβλήματα έκφρασης, η μικρή έκταση των κειμένων, η οργάνωση των ιδεών.

Παρουσιάζεται η ανάγκη, να αναλυθούν εκτενέστερα, εκτός από τον μαθησιακό τομέα, τα χαρακτηριστικά των μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες στη χρήση στρατηγικών και τα κίνητρα. Σύμφωνα με τη μεταγνωστική θεωρία, η μάθηση για να είναι αποτελεσματική προϋποθέτει τη χρήση στρατηγικών, την παρακολούθηση της πορείας της δραστηριότητας και την τελική αξιολόγηση. Οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες φαίνεται ότι έχουν μεταγνωστικά ελλείμματα (Baker & Brown, 1984). Οι μεταγνωστικές δεξιότητες είναι πολύ σημαντικές για την σχολική επίδοση, δεδομένου ότι εκείνες ευθύνονται για την αναγνώριση του βαθμού δυσκολίας μίας δραστηριότητας, την επιλογή των κατάλληλων στρατηγικών για την επίλυση, την παρακολούθηση της πορείας και την αξιολόγηση (Παντελιάδου, 2011). Οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες δεν μπορούν εύκολα να διακρίνουν το πόσο απαιτητικό

είναι ένα έργο, κάτι το οποίο συνήθως καταλήγει σε αποτυχία. Οι μεταγνωστικές δεξιότητες στηρίζονται στις στρατηγικές, δηλαδή τις ειδικές τεχνικές που βοηθούν στην ολοκλήρωση ενός έργου. Οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες σε αντίθεση με τους τυπικούς μαθητές δεν χρησιμοποιούν στρατηγικές ώστε να ολοκληρώσουν μια δραστηριότητα. Πιο συγκεκριμένα, οι στρατηγικές που εφαρμόζουν είναι αφενός λίγες και αφετέρου συνήθως δεν συνάδουν με την ηλικία τους (Μπότσας & Παντελιάδου, 2001· Botsas & Padelidou, 2003). Αξίζει να αναφερθεί πως ακόμη κι αν επιλέξουν την κατάλληλη στρατηγική, δυσκολεύονται να την εφαρμόσουν σωστά λόγω των μεταγνωστικών ελλειμμάτων. Οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες δυσκολεύονται, επίσης, να παρακολουθήσουν την πορεία του έργου τους, να εκτιμήσουν την ορθότητά του ή μη και να προβούν σε διαδικασίες διόρθωσης. Εν κατακλείδι, οι μεταγνωστικές δεξιότητες παίζουν καταλυτικό ρόλο στην επίδοση στη μαθησιακή διαδικασία (Παντελιάδου, 2011).

Τα κίνητρα είναι ένας πολύ σημαντικός παράγοντας για τη μάθηση. Οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες δεν παρουσιάζουν ισχυρά κίνητρα και διατηρούν μία παθητική στάση. Το γεγονός ότι αποτυγχάνουν πολύ συχνά τους οδηγεί στη ματαιότητα της προσπάθειας της, δημιουργώντας μία στάση που χαρακτηρίζεται ως «μαθημένη αβοηθησία» (Sideridis, 2005). Η παθητική, αυτή, στάση τους οδηγεί σε συνεχή αποφυγή οποιασδήποτε εμπλοκής με έργα που πρόκειται να οδηγήσουν σε νέα αποτυχία. Με τη σειρά της, η αποφυγή προσπάθειας συνεπάγεται σοβαρή μείωση των ευκαιριών μάθησης, εδραιώνοντας περισσότερο το αίσθημα της αποτυχίας (Γωνίδα, 1999). Οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες παρουσιάζουν χαμηλά κίνητρα για μάθηση, μειωμένο ενδιαφέρον για τη μαθησιακή διαδικασία, έλλειψη επιμονής στον μαθησιακό στόχο, χαμηλή αυτοεκτίμηση και αυτοαντίληψη (Πολυχρόνη, 2011).

Κριτήρια Διάγνωσης. Το πιο αξιόπιστο κριτήριο για τη διάγνωση των μαθησιακών δυσκολιών είναι εκείνο της απόκλισης ανάμεσα στο νοητικό δυναμικό και τη σχολική επίδοση. Το κριτήριο διαμορφώθηκε με δεδομένο ότι οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες δεν

αποτελούν μία ομοιογενή ομάδα με κοινά χαρακτηριστικά (Kavale, 1987). Οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες, λοιπόν, παρουσιάζουν «παράλογες» δυσκολίες σε σχέση με τον δείκτη νοημοσύνης τους. Προκειμένου να προσδιοριστεί αν ένας μαθητής έχει Μαθησιακές Δυσκολίες, πρέπει να καθοριστεί αν υπάρχει απόκλιση μεταξύ επίδοσης και νοητικού δυναμικού. Η ύπαρξη διαφοράς 1,5 τυπικής απόκλισης αρκεί για να ταυτοποιηθεί η ύπαρξη Μαθησιακών Δυσκολιών (Πολυχρόνη, 2011).

Το άλλο κριτήριο για τον προσδιορισμό των Μαθησιακών Δυσκολιών είναι το κριτήριο του αποκλεισμού. Σύμφωνα με αυτό *«οι Μαθησιακές Δυσκολίες ορίζονται ως αδυναμία του παιδιού σε μία ή περισσότερες περιοχές, η οποία εξ ορισμού δεν οφείλεται σε νοητικούς, πολιτισμικούς, εκπαιδευτικούς παράγοντες ή σωματικές αναπηρίες»* (Πολυχρόνη, 2011, σελ.189).

1.2 Ορθογραφία

Σύμφωνα με ορισμό που έχει δοθεί από τον Μπαμπινιώτη (1998), η ορθογραφία είναι η κωδικοποίηση της γραφής μιας γλώσσας, δηλαδή η αποτύπωση της. Η τήρηση συγκεκριμένων ορθογραφικών κανόνων είναι απαραίτητη για την κατανόηση του συμβολικού χαρακτήρα του γραπτού λόγου (Χαραλαμπάκης, 2000). Κατά τον Vachek (1973), η ορθογραφία αφορά σε ένα σύνολο κανόνων που επιτρέπουν τη μετατροπή των προφορικών εκφωνημάτων στα αντίστοιχα γραπτά. Πιο συγκεκριμένα, η ορθογραφία αποτελεί τη γραπτή απεικόνιση των λέξεων μιας γλώσσας βάσει συγκεκριμένων κανόνων, της γραμματικής ορθογραφίας, της ιστορικής ορθογραφίας, της χρήσης πεζών και κεφαλαίων γραμμάτων και της χρήσης σημείων στίξης (Τζιβνίκου, 2015).

Σύμφωνα με τη Μουζάκη (2010), η ορθογραφημένη γραφή είναι η ορθή αποτύπωση του προφορικού λόγου στον γραπτό, η οποία καθορίζεται από τους κανόνες που διέπουν ένα

γλωσσικό σύστημα και σχετίζονται με διάφορα επίπεδα γλωσσικής ανάπτυξης (φωνολογικό, μορφολογικό, σημασιολογικό). Απαραίτητη προϋπόθεση της ορθογραφημένης γραφής είναι η γνώση της σχέσης της προφορικής εκφοράς των φωνημάτων, συλλαβών με την αντίστοιχη γραπτή αναπαράσταση (Βάμβουκας & Πεδιατίδης, 2005).

Η εκμάθηση της ορθογραφημένης γραφής, προϋποθέτει τη λεξική ορθογραφία, η οποία αφορά την μάθηση της γραφοφωνημικής αντιστοιχίας και τη γραμματική ορθογραφία που σχετίζεται με την εκμάθηση μορφημάτων (Βάμβουκας & Πεδιατίδης, 2005). Επομένως, η ορθογραφία λειτουργεί εξισώνοντας τις σχέσεις μορφημάτων και γραφημάτων και αντίστροφα (Καρατζάς, 2005).

Η ουσία της εκμάθησης της ορθογραφημένης γραφής έγκειται στο γεγονός ότι αυτή αποτελεί τη γέφυρα τόσο για την ανάπτυξη του γραμματισμού όσο και για την κατανόηση της σημασίας των λέξεων (Joshi, Treiman, Carreker & Moats, 2009). Σύμφωνα με τη Μουζάκη (2010), το να μάθει κανείς να γράφει ορθογραφημένα προϋποθέτει με την κατανόηση του προφορικού λόγου και την ανάπτυξη της αναγνωστικής ικανότητας.

Η κατάκτηση της ορθογραφικής δεξιότητας είναι μία εξελικτική διαδικασία που απαρτίζεται από ορισμένα στάδια. Πολλοί επιστήμονες έχουν διατυπώσει αυτή την εξελικτική πορεία μέσα από στάδια, τα οποία διαφέρουν στον αριθμό και την ποιότητα από ερευνητή σε ερευνητή.

Κατά την Frith (1985), τα στάδια είναι τρία και είναι τα εξής: α) η λογογραφική φάση, κατά την οποία τα παιδιά σχηματίζουν τη λέξη στο μυαλό τους σαν εικόνα και αποτυπώνουν ένα γράμμα συνήθως, β) η αλφαβητική φάση, σύμφωνα με την οποία τα παιδιά αρχίζουν να γράφουν λέξεις, να μαθαίνουν κανόνες ορθογραφίας και να γράφουν φωνολογικά σωστά τις λέξεις, γ) η ορθογραφική φάση, στην οποία τα παιδιά εφαρμόζουν και φωνολογικούς αλλά και μορφολογικούς κανόνες και κατορθώνουν να γράφουν ορθογραφημένα.

Σύμφωνα με την Ehri (1987), τα στάδια είναι επίσης τρία αλλά διαφέρουν από εκείνα της Frith: α) το πρώτο στάδιο είναι εκείνο κατά το οποίο τα παιδιά έχουν μάθει τα γράμματα και πραγματοποιούν μία- δύο γραφοφωνημικές αντιστοιχίες, β) στο δεύτερο στάδιο τα παιδιά είναι σε θέση να αναλύουν μία λέξη στα φωνήματά της και η ορθογραφία φωνολογικά είναι σωστή, γ) στο τρίτο στάδιο χρησιμοποιούνται φωνολογικοί και μορφολογικοί κανόνες (Παντελιάδου, 2011).

Τέλος, η Baillet (1991) παρουσιάζει ένα λεπτομερέστερο μοντέλο ορθογραφικής ανάπτυξης, το οποίο έχει πέντε στάδια: α) το πρώτο στάδιο (προφωνημική ορθογραφία), στο οποίο τα παιδιά κατανοούν ότι τα γράμματα μπορούν να μεταδώσουν ένα μήνυμα και γράφουν ζωγραφίζοντας ή σχηματίζοντας γράμματα και αριθμούς ασύνδετα μεταξύ τους, β) στο δεύτερο στάδιο τα παιδιά κατανοούν ότι τα γράμματα αντιστοιχούν σε φωνές και γράφουν σωστά μερικά από τα γράμματα της λέξης, γ) κατά το τρίτο στάδιο (ονομασία γραμμάτων), γνωρίζουν πως μία λέξη αποτελεί μία ολότητα, γράφουν ορθογραφημένα σωστά γνωστές λέξεις, ενώ όταν πρόκειται για άγνωστη λέξη επιστρατεύουν τη γραφοφωνημική αντιστοιχία για να την γράψουν, δ) στο τέταρτο στάδιο (μεταβατική ορθογραφία) διαχειρίζονται σωστά τα γράμματα, εφαρμόζουν και κατανοούν ορθογραφικούς κανόνες, ε) στο πέμπτο στάδιο (παραγωγική ορθογραφία) οι μαθητές εφαρμόζουν ακόμη και πιο σύνθετους κανόνες και την ιστορική ορθογραφία (Παντελιάδου, 2011).

Είδη Ορθογραφίας. Με βάση τη σχέση φωνημάτων και γραφημάτων, η ορθογραφία διακρίνεται σε τρία είδη την ιστορική/ετυμολογική, τη φωνολογική/φωνητική, τη γραμματική/μορφολογική (Πρωτόπαπας & Σκαλούμπακας, 2010). Μετά από ανασκόπηση της βιβλιογραφίας, αυτή η κατηγοριοποίηση είναι η επικρατέστερη.

Ιστορική Ορθογραφία. Σύμφωνα με τον Μπαμπινιώτη (1998), η ιστορική ορθογραφία αναπαριστά την ετυμολογική προέλευση και συγγένεια της κάθε λέξης, από την οποία εξάγεται

η σημασία της και η ετυμολογική συγγένεια με άλλες λέξεις. Στην ιστορική/ετυμολογική ορθογραφία η αντιστοιχία μεταξύ γραφημάτων και φωνημάτων είναι πολύ περιορισμένη. Ένα φώνημα παριστάνεται με περισσότερα γραφήματα, ή και αντίστροφα (Δημητρίου, 1994). Η αναπαράσταση των φωνημάτων με περισσότερα γραφημικά σύμβολα δηλώνουν τόσο την ετυμολογική προέλευση της λέξης όσο και τη γραμματική της ποιότητα (Πρωτόπαπας & Σκαλούμπακας, 2010).

Τα λάθη που αφορούν αντίστοιχα την ιστορική ορθογραφία, ονομάζονται ιστορικά λάθη. Πιο συγκεκριμένα, τα λάθη που δεν διατηρούν την ιστορική ταυτότητα των λέξεων είναι τα ιστορικά ή ετυμολογικά λάθη. Υποδεικνύουν την αδυναμία οπτικής απομνημόνευσης του τρόπου με τον οποίο γράφεται μία λέξη σε επίπεδο θέματος. Η αδυναμία αυτή, ορισμένες φορές, υποδηλώνει ανεπαρκές λεξιλόγιο. Χωρίζονται σε υποκατηγορίες ανάλογα με την εμφάνιση τους σε φωνήεν ή σύμφωνο: ετυμολογικό λάθος σε φωνήεν, ετυμολογικό λάθος σε σύμφωνο, θεματικό λάθος σε περίπτωση κανόνα, θεματικό λάθος σε εξαίρεση κανόνα (Πρωτόπαπας & Σκαλούμπακας, 2010).

Φωνολογική Ορθογραφία. Στη φωνητική/φωνολογική ορθογραφία τα γραφήματα παριστάνουν τα φωνήματα μιας γλώσσας. Στη φωνητική ορθογραφία κάθε γράφημα παριστάνει έναν φθόγγο ή ένα φώνημα και ανταποκρίνεται στον προφορικό λόγο. Μία λέξη είναι φωνολογικά σωστή αν αντιστοιχεί στην εκφορά της.

Τα λάθη που συναντώνται πιο συχνά στην ορθογραφία των μαθητών είναι αντίστοιχα με τον διαχωρισμό που αφορά τα είδη της ορθογραφίας, δηλαδή κατ' αντιστοιχία με την φωνολογική ορθογραφία, τα λάθη λέγονται φωνολογικά (Πρωτόπαπας & Σκαλούμπακας, 2010). Φωνολογικά λάθη ονομάζουμε τα λάθη σύμφωνα με τα οποία δεν τηρείται η γραφοφωνημική αντιστοιχία. Το παιδί που κάνει τέτοιου είδους λάθη δεν έχει εμπεδώσει τους κανόνες αντιστοίχισης γραφημάτων – φωνημάτων. Τα φωνολογικά λάθη που συναντούμε

συχνά στα γραπτά παιδιών με δυσκολίες στην ορθογραφία είναι: αντικατάσταση γραφήματος, παράλειψη γραφήματος, προσθήκη γραφήματος, αντιμετάθεση διπλών γραφημάτων, αντιγραφή δίψηφου συμφώνου, απλοποίηση δίψηφου συμφώνου, αντιστροφή δίψηφου φωνήεντος, απλοποίηση δίψηφου φωνήεντος, παράλειψη διαλυτικών, η οποία αλλοιώνει τη φωνολογική ταυτότητα της λέξης, παράλειψη συλλαβής (Μουζάκη & Πρωτόπαπας, 2010).

Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες παρουσιάζουν ιδιαίτερες δυσκολίες στην γραφοφωνημική αντιστοίχιση. Συχνά παραλείπουν, αντικαθιστούν γραφήματα, απλοποιούν δίψηφα γραφήματα (Μουζάκη και συν., 2010). Τα φωνολογικά λάθη είναι πιθανό να οφείλονται σε ελλιπή γνώση των φωνητικών δομικών στοιχείων. Στην ελληνική γλώσσα η γραφοφωνημική απόδοση ορισμένων λέξεων δεν είναι απλή διαδικασία. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η λέξη «χτισμένος», καθώς η ακουστική απόδοση παραπέμπει στο γράφημα «ζ», ενώ το ορθογραφικό σύστημα απαιτεί να γραφτεί με «σ». Κάτι ακόμη που δυσκολεύει φωνολογικά τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες είναι η γραφή λέξης με τη μορφή Σύμφωνο-Σύμφωνο- Φωνήεν ή λέξης με σύμφωνο στο τέλος της (στης/ στην), τα οποία συχνά παραλείπονται (Μουζάκη & Πρωτόπαπας, 2010).

Μορφολογική/ Γραμματική Ορθογραφία. Στη γραμματική/μορφολογική ορθογραφία, η σωστή γραφή μιας λέξης εξαρτάται από το μέρος του λόγου ή τον γραμματικό τύπο. Η ορθογραφία θεωρείται σωστή όταν ακολουθεί τους γραμματικούς κανόνες της γλώσσας (Μουζάκη, 2010).

Τα λάθη που συναντώνται στην ορθογραφία των μαθητών και είναι αντίστοιχα με τη μορφολογική ορθογραφία, ονομάζονται μορφολογικά/ γραμματικά (Πρωτόπαπας & Σκαλούμπακας, 2010). Τα γραμματικά ή μορφολογικά λάθη είναι εκείνα κατά τα οποία δεν ακολουθείται η γραμματική ταυτότητα των λέξεων. Τέτοιου είδους λάθη υποδεικνύουν τη δυσκολία στη μορφολογική επίγνωση. Τα γραμματικά λάθη εξαρτώνται από τον μορφολογικό

τύπο της λέξης και όχι από τις ιδιαιτερότητες κάθε μεμονωμένης λέξης. Οι κατηγορίες είναι οι εξής: γραμματικό λάθος σε κλιτή κατάληξη, γραμματικό λάθος σε άκλιτη κατάληξη, γραμματικό λάθος σε κλιτικό πρόθημα. Ένα λάθος είναι γραμματικό μόνο όταν δεν αλλάζει η φωνολογική ταυτότητα της λέξης. Αν η αλλοίωση είναι φωνολογική τότε το λάθος θεωρείται φωνολογικό (Μουζάκη & Πρωτόπαπας, 2010).

Η ελληνική γλώσσα είναι μια γλώσσα με πολλές μορφολογικές ιδιαιτερότητες. Διαθέτει ένα πολύπλοκο κλιτικό σύστημα, καθώς τα ουσιαστικά, τα άρθρα, τα επίθετα, οι αντωνυμίες κλίνονται ως προς τον αριθμό, το γένος και την πτώση. Από την άλλη τα ρήματα διαθέτουν φωνή, έγκλιση, πρόσωπο, αριθμό, χρόνο και με βάση αυτά κλίνονται αντιστοίχως. Οι ομόηχες λέξεις είναι εκείνες που δυσκολεύουν τους μαθητές, καθώς έχουν όμοια ακουστική εκφορά, αλλά διαφοροποιούνται ως προς την ορθογραφία. Για παράδειγμα, τα θηλυκά στο τέλος γράφονται με «η» αλλά τα ουδέτερα με «ι», ωστόσο ακούγονται με τον ίδιο τρόπο. Ακόμη, ανάλογα με τον αριθμό διαφοροποιείται και η ορθογραφία. Ιδιαιτερότητες παρουσιάζονται πέρα από τις καταλήξεις και στο θεματικό μόρφημα (ανεβαίνω- γράφεται με αι). Επίσης, τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες δυσκολεύει η γραφή λέξεων που απαιτεί τη γνώση γραμματικού κανόνα μαζί με τις εξαιρέσεις του (Μουζάκη, 2010).

Εν ολίγοις, η ελληνική γλώσσα είναι πολύπλοκη ως προς το ορθογραφικό της σύστημα αφού ο ήχος «ι» αντιστοιχεί στα γραφήματα «ι», «η», «υ», «ει», «οι», ο ήχος «ο» αντιστοιχεί σε «ο», «ω» και ο ήχος «ε» σε «ε» και «αι». Παράλληλα, είναι πιθανό να συναντήσουμε την περίπτωση να ακούγεται φωνολογικά ένα φώνημα, το οποίο πρέπει να αποτυπωθεί με διπλό γράμμα (έκλεισα/ εκκλησία) (Μουζάκη, 2010).

Πολύ συχνά συναντώνται λάθη, τα οποία δεν εντάσσονται στις παραπάνω κατηγορίες αλλά είναι ιδιαίτερος σημαντικά. Τα λάθη αυτά αφορούν την τήρηση των κανόνων τονισμού

και στίξης και ονομάζονται αντίστοιχα τονικά λάθη και λάθη στίξης (Μουζάκη & Πρωτόπαπας, 2010).

Τα τονικά λάθη διακρίνονται σε λάθη στον κύριο και τυχόν δευτερεύοντα τόνο, ανάλογα με την παρουσία ή την απουσία του. Πιο συγκεκριμένα αφορούν την παράλειψη κύριου τόνου, λανθασμένη θέση τόνου, ύπαρξη επιπλέον τόνου και τόνου σε μονοσύλλαβη λέξη (Πρωτόπαπας & Σκαλούμπακας, 2010).

Τα λάθη στίξης αφορούν στα σημεία στίξης μέσα στο γραπτό κείμενο. Βασικά σημεία στίξης θεωρούνται η τελεία, το κόμμα, το ερωτηματικό και το θαυμαστικό και δευτερεύοντα το ενωτικό, η άνω τελεία, η άνω και κάτω τελεία, η απόστροφος, οι παρενθέσεις και τα αποσιωπητικά. Σε γραπτά είναι πιθανό να συναντήσουμε :παράλειψη, προσθήκη, αντικατάσταση βασικού σημείου στίξης, παράλειψη, προσθήκη, αντικατάσταση δευτερεύοντος σημείου στίξης (Μουζάκη & Πρωτόπαπας, 2010).

Ακόμη, στα γραπτά παιδιών που αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην ορθογραφία εντοπίζουμε συχνά λάθη όπως την παράλειψη ή προσθήκη λέξης, την ολική αντικατάσταση λέξης, παράλειψη ολόκληρης φράσης, κολλημένες λέξεις, κενό μεταξύ συλλαβών, αντικατάσταση κεφαλαίου με πεζό (Μουζάκη, 2010).

Ορθογραφημένη Γραφή. Η ορθογραφική ικανότητα είναι μία πολύπλοκη δεξιότητα που αναπτύσσεται σταδιακά και απαιτεί την κατάκτηση επιμέρους δεξιοτήτων, τη φωνολογική και τη μορφολογική επίγνωση, την ορθογραφική, σημασιολογική και γραμματική γνώση (Diamanti και συν., 2014). Απαραίτητες για την εκμάθηση της ορθογραφίας είναι, επίσης, η γνώση των γραμμάτων, η λεπτή κινητικότητα και η στίξη (Μουζάκη, 2010).

Σύμφωνα με μελέτες που έχουν διεξαχθεί, οι φωνολογικές στρατηγικές (σε φωνημικό και συλλαβικό επίπεδο) είναι εκείνες που κατακτώνται πρώτες από τους μαθητές. Τις φωνολογικές στρατηγικές έρχονται να ενισχύσουν οι μορφολογικές στρατηγικές (Loizidou-

Ieridou και συν., 2010). Η συμβολή της ακουστικής οδού είναι καθοριστικής σημασίας για την παραγωγή γραπτού λόγου, ωστόσο ιδιαίτερα σημαντική είναι και η ικανότητα μορφολογικής επεξεργασίας (Αϊδίνης, 2010). Απαραίτητες προϋποθέσεις για την ορθή γραφή αποτελούν η μνήμη και η νοημοσύνη (Μόττη, 1999), ενώ η οπτική μνήμη είναι εκείνη που φαίνεται να διαδραματίζει τον καθοριστικό ρόλο στην παραγωγή ορθογραφημένης γραφής (Ζυγούρη & Αϊδίνης 2010).

Μοντέλα Ορθογραφημένης Γραφής. Το αναπτυξιακό μοντέλο ορθογραφημένης γραφής θεμελιώθηκε και διερευνήθηκε από την Ehri. Σύμφωνα με την Ehri (2005), η κατάκτηση του μηχανισμού της ανάγνωσης σχετίζεται άμεσα με την κατάκτηση της ορθογραφημένης γραφής. Η κατάκτησή τους διακρίνεται σε τέσσερις φάσεις (Ehri, 1997; Ehri & Wilce 1980). Η πρώτη φάση είναι η προαλφαβητική, κατά την οποία τα παιδιά έρχονται για πρώτη φορά σε επαφή με το γραπτό λόγο και το φωνολογικό σύστημα, χωρίς να είναι σε θέση να αναγνωρίσουν τις σχέσεις φωνήματος-γραφήματος. Στη δεύτερη φάση, τη μερική αλφαβητική, τα παιδιά είναι σε θέση να κατανοήσουν τη σχέση ορισμένων γραφημάτων και ήχων. Σε επόμενη φάση, την πλήρη αλφαβητική, τα παιδιά αναγνωρίζουν τα γράμματα και μπορούν να εκφέρουν τα αντίστοιχα φωνήματα (Fuchs & Fuchs, 2005). Κατά τη διάρκεια αυτής της φάσης, η γνώση της ορθογραφίας περιορίζεται στη σωστή αντιστοίχιση γραμμάτων και φωνημάτων. Τα χαρακτηριστικά της ορθογραφικής φάσης είναι η ορθή γραφή μεγαλύτερων λέξεων, η αναγνώριση των καταλήξεων και των θεμάτων των λέξεων, η εφαρμογή της ορθογραφημένης γραφής ακόμη και σε άγνωστες λέξεις και η κατάταξη των λέξεων στο νοητικό λεξικό. Τα παιδιά σταδιακά διατηρούν στη μνήμη γραπτές λέξεις χτίζοντας οπτικά το λεξιλόγιό τους (Ehri, 2005).

Μία ακόμη προσέγγιση της ορθογραφημένης γραφής που δείχνει να μπορεί να σχετιστεί περισσότερο με την κατάκτηση της ελληνικής ορθογραφίας, υπαγορεύει την ύπαρξη πέντε σταδίων κατάκτησης της, τα οποία είναι: α) το προεπικοινωνιακό, β) το ημιφωνητικό,

γ)το φωνητικό, δ) το μορφολογικό και ε) το στάδιο της σωστής ορθογραφίας (Αϊδίνης & Παράσχου, 2004; Αϊδίνης & Δαλακλή, 2006). Κατά ο προεπικοινωνιακό στάδιο, το παιδί χρησιμοποιεί τυχαία σύμβολα της αλφαβήτας, δεν έχει αφομοιώσει την κατεύθυνση της γραφής από τα αριστερά στα δεξιά, δεν γνωρίζει τα γράμματα. Στο επόμενο στάδιο, το ημιφωνητικό, τα παιδιά εφαρμόζουν τη στρατηγική της ανάλυσης των ήχων στα ονόματα των γραμμάτων, ενώ είναι σε θέση να βρουν την αντιστοιχία μεταξύ των ήχων των γραμμάτων και των ήχων που εντοπίζονται στην προφορά των λέξεων. Κατά αυτό το στάδιο επισημαίνονται κυρίως οι ήχοι στα όρια της λέξης, δηλαδή στην αρχή και το τέλος της. Κατά το φωνητικό στάδιο τα παιδιά είναι σε θέση να χρησιμοποιήσουν τα σύμβολα αρκετών φωνημάτων και να συλλαβίζουν τις λέξεις. Παρουσιάζεται, όμως, η δυσκολία της χρήσης της ορθογραφίας σε σχέση με τα μορφήματα της γλώσσας (π.χ. η ορθογραφία του πληθυντικού). Στο μορφολογικό στάδιο, τα παιδιά έχουν πλέον κατανοήσει την αντιστοιχία φωνημάτων και γραφημάτων, εφαρμόζοντας την στον γραπτό λόγο. Η ορθογραφία διέπεται τόσο από φωνολογικές στρατηγικές όσο και από μορφολογικές. Στο τελικό στάδιο, αυτό της σωστής ορθογραφίας αναπτύσσεται η ικανότητα που σχετίζεται με τη μορφοσύνταξη, ενώ τα παιδιά έχουν αναπτύξει την οπτική ορθογραφία των λέξεων. Με αυτά τα δεδομένα, τα παιδιά είναι σε θέση να γράφουν περισσότερο ορθογραφήμενα (Αϊδίνης & Παράσχου, 2004; Αϊδίνης & Δαλακλή, 2006).

Με βάση τα παραπάνω μοντέλα, όταν ένα παιδί κατακτήσει ένα στάδιο, εγκαταλείπει τα προηγούμενα. Πιο συγκεκριμένα, αν ένας μαθητής κατακτήσει το ορθογραφικό στάδιο, εξυπακούεται ότι γράφει ορθογραφήμενα όλες τις λέξεις εφαρμόζοντας την ορθογραφική στρατηγική και όχι τη γραφοφωνημική (Πολυχρόνη, 2011).

Το νοητικό ορθογραφικό λεξικό αφορά τις δύο πηγές πληροφοριών που έχουν οι μαθητές στη μνήμη τους και τους βοηθούν να διαβάσουν και να γράφουν. Η μια πηγή είναι η γνώση του γραφοφωνημικού συστήματος της γλώσσας, σύμφωνα με το οποίο γράφονται οι σωστά φωνολογικά λέξεις, δηλαδή εκείνες που μπορεί κανείς να γράψει τέμνοντας τη λέξη σε

φωνήματα και να τα αντιστοιχίσει με γράμματα. Η άλλη πηγή παραπέμπει στη χρήση του «οπτικού/ νοητικού ορθογραφικού λεξικού» που διαθέτει το παιδί, το οποίο το βοηθά να γράψει τις ανώμαλες φωνολογικά λέξεις. Το οπτικό/ νοητικό ορθογραφικό λεξικό αποτελεί την «αποθήκη» του εγκεφάλου σε λεξιλογικές γνώσεις (Πόρποδας, 2002). Κάθε άτομο έρχεται αρχικά σε επαφή με τον προφορικό λόγο και έπειτα προχωρά στην αποθήκευση ορθογραφικών και φωνολογικών πληροφοριών στη μνήμη του. Έπειτα, οι πληροφορίες αντλούνται από την οπτική μορφή της λέξης, η οποία ακολουθείται από τη μορφολογική και φωνολογική επίγνωση. Ο τρόπος οργάνωσης και αναπαράστασης λεξιλογικών πληροφοριών στο οπτικό λεξικό δεν είναι απόλυτα σαφής. Οι πιο κυρίαρχες εξηγήσεις για τη δημιουργία και τη δομή του είναι οι εξής δύο: είτε οι λέξεις που ανήκουν σε κοινή οικογένεια λέξεων, με ετυμολογική συγγένεια τακτοποιούνται σε μια κοινή καταχώρηση, είτε κάθε λέξη που έχει κοινή θεματική ρίζα καταχωρείται ανεξάρτητα στο οπτικό λεξικό (Καρατζάς, 2005). Οι μαθητές μέσω συστηματικής εξάσκησης στον γραπτό λόγο αναγνωρίζουν συγκεκριμένες αναπαραστάσεις και αποθηκεύουν λέξεις στο νοητικό λεξικό τους με βάση την ορθογραφική τους ταυτότητα αλλά και το νόημα (Ξάνθη, 2017). Η χρήση του οπτικό-ορθογραφικού λεξικού θεωρείται μια διαδικασία δύσκολη, τόσο για τους γνώστες της ορθογραφίας όσο και για τους αρχάριους που βρίσκονται σε διαδικασία εμπλουτισμού του οπτικό-ορθογραφικού λεξικού (Ξάνθη, 2017).

1.3 Φωνολογική Επίγνωση

Ο όρος «φωνολογική επίγνωση» υποδηλώνει το σύνολο των γλωσσικών εκφράσεων του ατόμου που αποδεικνύουν ότι είναι ικανό να τέμνει τον προφορικό λόγο σε μικρότερες μονάδες, δηλαδή τα φωνήματα, τις συλλαβές. Επιπλέον, είναι η ικανότητα να χειρίζεται κανείς τις φωνημικές μονάδες του λόγου (Πόρποδας, 2002). Σύμφωνα με τον Πόρποδα (2002), η φωνολογική επίγνωση αποτελεί την ικανότητα του ατόμου να αναλύει αλλά και να συνθέτει τις λέξεις στα φωνημικά στοιχεία, από τα οποία αποτελούνται. Επίσης, σχετίζεται με τη γνώση

και την κατανόηση ότι ο λόγος αποτελείται από μικρότερα μέρη ανεξάρτητα από το νόημά τους (Πόρποδας, 2002).

Η φωνολογική επίγνωση αποτελεί ένα πολύ ισχυρό δείκτη για το επίπεδο κατάκτησης του μηχανισμού της ανάγνωσης (Πόρποδας, 2002). Η διδακτική παρέμβαση που περικλείει τη διδασκαλία της φωνολογικής επίγνωσης και συγκεκριμένα την εκμάθηση της γραφοφωνημικής αντιστοιχίας, είναι πιθανό να είναι περισσότερο αποτελεσματική, ιδιαίτερα σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες (Πόρποδας, Παλαιοθόδωρος, & Παναγιωτόπουλος, 1998)

Η φωνολογική επίγνωση είναι μία πολυδιάστατη δεξιότητα και περιλαμβάνει πολλαπλά επίπεδα, καθώς σχετίζεται με την προσθήκη ή αφαίρεση των φωνημάτων των λέξεων, τον επιμερισμό της λέξης σε φωνήματα κ.α. (Padeliadu, Kotoulas, & Botsas, 1998).

Το επίπεδο ανάπτυξης της φωνολογικής επίγνωσης με την έναρξη του σχολείου σηματοδοτεί την πορεία της εκμάθησης της ανάγνωσης και της ορθογραφίας σε μεγαλύτερες τάξεις. Η ανεπτυγμένη, σε ικανοποιητικό επίπεδο, φωνολογική επίγνωση βοηθά τη μετάβαση του παιδιού από τον προφορικό στο γραπτό λόγο. Η καλλιέργεια της φωνολογικής επίγνωσης αφορά τις εμπειρίες γραμματισμού του παιδιού και το βοηθά να ανταποκριθεί στην πρώτη επαφή με την γραφή και την ανάγνωση (Γιαννικοπούλου, 2003). Επομένως, η φωνολογική επίγνωση μπορεί να κατακτηθεί από πολύ νωρίς και είναι καθοριστική για τη μάθηση της ανάγνωσης και της ορθογραφίας (Padeliadu, Kotoulas, & Botsas, 1998).

Η σχέση της φωνολογικής επίγνωσης με την ορθογραφία. Η ορθογραφημένη γραφή συνδέεται άμεσα με την κατάκτηση της φωνολογικής επίγνωσης (Πόρποδας, 1989). Πιο συγκεκριμένα, συναρτάται με την αναγνώριση της γραφοφωνημικής αντιστοιχίας. Στην περίπτωση που η φωνολογική επίγνωση δεν έχει αναπτυχθεί σε ικανοποιητικό επίπεδο, το γεγονός αυτό μπορεί να αποτελέσει αιτία για τη δυσκολία που ενδέχεται να αντιμετωπίσουν

τα παιδιά στη μάθηση της ορθογραφημένης γραφής (Nicolson, Fawcett, Jenkins, Dean, & Brooks, 1999).

Έρευνες έχουν δείξει ότι αν ο εκπαιδευτικός επικεντρωθεί στην αναγνώριση των φωνημάτων, το γεγονός αυτό ενισχύει τη μάθησης της ορθογραφίας και κυρίως της φωνολογικής ορθογραφίας. Σύμφωνα με τους Ρογποδας (1989) και Αϊδίνης (2006) τα παιδιά που παρουσιάζουν ικανοποιητική επίδοση στη φωνολογική επίγνωση, έχουν αντίστοιχα καλύτερη ορθογραφική επίδοση (Αϊδίνης & Δαλακλή, 2006; Ρογποδας, 1989). Σε αντίστροφη έρευνα, η οποία ωστόσο οδηγεί στο ίδιο συμπέρασμα, διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές που δεν έχουν αναπτύξει αποτελεσματικά τη φωνολογική επίγνωση, παρουσιάζουν γραπτά με περισσότερα ορθογραφικά λάθη (Kotoulas & Padeliaou, 1999).

Η έρευνα των Lundberg, Frost & Peterson (1988) μελέτησε την επίδραση της φωνολογικής επίγνωσης σε σχέση με την ανάγνωση και την ορθογραφία σε δείγμα μαθητών που φοιτούσαν σε νηπιαγωγείο. Σε αυτή συμπεριλαμβανόταν μία πειραματική ομάδα, η οποία διδασκόταν συστηματικά τη φωνολογική επίγνωση και μία ομάδα που ακολουθούσε κανονικά την παραδοσιακή διδασκαλία. Διαπιστώθηκε πως τα παιδιά που εξασκήθηκαν στη φωνολογική επίγνωση παρουσίασαν καλύτερη επίδοση στην ορθογραφία σε σύγκριση με τα υπόλοιπα. Επίσης, σε έρευνα που διεξήγαγε ο Πόρποδας (1991), διαπιστώθηκε ότι το επίπεδο φωνολογικής επίγνωσης επηρεάζει το επίπεδο αναγνωστικής και ορθογραφικής ικανότητας.

Σε άλλη έρευνα ο Πόρποδας (1989) μελέτησε τη σχέση φωνολογικής επίγνωσης με την ορθογραφία. Μετά από αξιολόγηση, επιλέχθηκαν 46 μαθητές, οι οποίοι χωρίστηκαν σε δύο ομάδες. Η μία ομάδα περιλάμβανε μαθητές με ικανοποιητικά για την ηλικία επίπεδα στην φωνολογική επίγνωση, και η άλλη μαθητές με χαμηλή επίδοση. Οι μαθητές εξετάστηκαν σε δύο φάσεις, το διάστημα μεταξύ των οποίων ήταν ένας χρόνος (τέλος Α' τάξης και τέλος Β' τάξης). Διαπιστώθηκε πως οι μαθητές που ανήκαν στην ομάδα με την υψηλότερη επίδοση στη

φωνολογική επίγνωση είχαν καλύτερες επιδόσεις στην ορθογραφία στο τέλος της Α' τάξης. Επιπλέον, σε άλλη έρευνα των Πόρποδα και Παλαιοθόδωρου (1990), φάνηκε πως υπάρχει άμεση σχέση μεταξύ φωνολογικής επίγνωσης και ορθογραφίας. Σε αυτή την έρευνα φάνηκε πως παρ' όλο που η σχέση φωνολογικής επίγνωσης και ορθογραφίας ήταν έντονη στην Α' δημοτικού, στη Β' τάξη η διαφορά περιοριζόταν (Πόρποδας & Παλαιοθόδωρου, 1990).

Οι Chitiri & Porpodas (2002) μελέτησαν την επιρροή της φωνολογικής επίγνωσης στη εκμάθηση της ανάγνωσης και της ορθογραφημένης γραφής. Οι μαθητές που συμμετείχαν στην έρευνα ήταν 80 και εξετάστηκαν στην αρχή και στο τέλος της Α' τάξης. Τα συμπεράσματα της έρευνας έδειξαν ότι η φωνολογική επίγνωση, η ανάγνωση και η ορθογραφημένη γραφή είναι αλληλένδετες δεξιότητες (Chitiri & Porpodas, 2002).

1.4 Μορφολογική Επίγνωση

Η μορφολογική επίγνωση είναι η συνειδητή γνώση της μορφολογικής δομής των λέξεων και η ικανότητα του χειρισμού αυτής της δομής. Ορίζεται ως η ικανότητα του ατόμου να χρησιμοποιεί μορφήματα ώστε να δημιουργεί καινούρια νοήματα (McBride-Chang, Wagner, Muse, Chow, & Shu, 2005). Επίσης, η μορφολογική επίγνωση σχετίζεται με την παραγωγή και την κλίση των λέξεων και αφορά αφενός την επίγνωση της μορφολογικής δομής δημιουργώντας νέες σημασίες με χρήση μορφημάτων και αφετέρου την αναγνώριση των μορφημάτων, ώστε να διακρίνονται οι ομόηχες λέξεις (McBride-Chang, Wagner, Muse, Chow, & Shu, 2005).

Η σχέση της μορφολογικής επίγνωσης με την ορθογραφία. Σύμφωνα με τους Harris & Giannouli (1999), η μορφολογική επίγνωση σχετίζεται κυρίως με την ορθογραφία. Στην έρευνα που πραγματοποίησαν διαπιστώνεται ότι στο τέλος της Α' Δημοτικού οι επιδόσεις των μαθητών στην ορθογραφία δεν είναι ικανοποιητικές. Αυτή η έλλειψη αποδίδεται στην

ανεπαρκή γνώση γραμματικών κανόνων και κανόνων μορφολογίας. Στη συνέχεια παρατηρήθηκε ότι η ορθογραφία ομαλών φωνολογικά και μορφολογικά λέξεων είναι σωστή σε υψηλό βαθμό στο τέλος της Β΄ και Γ΄ τάξης ενώ των εξαιρέσεων λίγο αργότερα. Επιπλέον, η ορθογραφία των καταλήξεων κατακτάται σε ικανοποιητικά από τη Β΄ τάξη. Τα αποτελέσματα της έρευνάς τους έδειξαν ότι η μορφολογική επίγνωση είναι καθοριστικές για την ορθογραφία λέξεων. Τονίζεται ότι η γνώση ενός γραμματικού κανόνα δεν συνεπάγεται την εφαρμογή του σε όλες τις περιπτώσεις, ακόμη και στις νέες λέξεις (Harris & Giannouli, 1999). Επιπλέον, σε έρευνα των Αϊδίνη & Κωστούλη (2001) διαπιστώθηκε, επίσης, η άμεση σχέση της ορθογραφίας με τη μορφολογική επίγνωση (Αϊδίνης & Κωστούλη, 2001).

Σε έρευνα για την εκμάθηση της ανάγνωσης και της ορθογραφίας, σε μαθητές που φοιτούν από την Β΄ μέχρι και την Δ΄ τάξη, έδειξαν ότι η μορφολογική επίγνωση αποτελεί κομμάτι της ορθογραφίας. Οι μορφολογικές γνώσεις δεν κατακτώνται αμέσως, αλλά η ανάπτυξή τους γίνεται σε διάστημα δύο χρόνων, ξεκινώντας από τη στιγμή που τα παιδιά αρχίζουν να κατακτούν τις δεξιότητες της ανάγνωσης και της γραφής. Κατά την πρώτη σχολική ηλικία οι μαθητές εστιάζουν την προσοχή τους στην εφαρμογή φωνολογικών στρατηγικών ώστε να γράψουν ορθογραφημένα και στη συνέχεια εφαρμόζουν μορφολογικές στρατηγικές (Bryant, Nunes, & Aidinis, 1999).

Η μορφολογική επίγνωση φαίνεται να διευκολύνει την ορθογραφή, δεδομένου ότι η ορθογραφία αντικατοπτρίζει τη μορφολογική δομή των λέξεων (Deacon, Kirby, & Casselman - Bell, 2009). Όπως αναφέρθηκε προηγουμένως, η μορφολογική επίγνωση αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να εντοπίζει και να διαχειρίζεται συνειδητά τα μορφήματα των λέξεων (Papadopoulos, Georgiou, & Douklias, 2009). Η μορφολογική επίγνωση κατακτάται με την γνώση των διαδικασιών που αφορούν την κλίση, την παραγωγή και τη σύνθεση (Kuo & Anderson, 2006). Αυτές οι διαδικασίες εφαρμόζονται σε όλη τη διάρκεια της γλωσσικής ανάπτυξης (Τζακώστα & Μανωλά, 2012).

Η εφαρμογή μορφολογικών στρατηγικών στην ορθογραφία είναι ελλιπής για τα παιδιά της πρώτης σχολικής ηλικίας (Chliounaki & Bryant, 2007). Αποτελεί η χρήση μορφολογικών στρατηγικών προϋποθέτει την ύπαρξη αντίστοιχων γνώσεων, ώστε να αναπτυχθεί ορθογραφημένη γραφή των λέξεων. Το γεγονός αυτό καθιστά τα παιδιά ικανά να διακρίνουν και να αναγνωρίζουν τα μορφήματα μιας λέξης (Αϊδίνης, 2010).

Σύμφωνα με έρευνες τα παιδιά από την Α΄ τάξη δημοτικού είναι σε θέση να χρησιμοποιούν τρεις ορθογραφικές στρατηγικές για τη γραφή των κλιτικών μορφημάτων: τη φωνολογική, τη μορφολογική και τη μνήμη (Αϊδίνης & Παράσχου, 2004; Διακογιώργη, Μπαρής, & Βαλμάς, 2005). Επίσης, έχει διαπιστωθεί ότι οι μαθητές της Α΄ και Β΄ τάξης του Δημοτικού χρησιμοποιούν μία στρατηγική, που προϋποθέτει τη γνώση μορφολογικών κανόνων και αφορά κυρίως την εφαρμογή των καταλήξεων των λέξεων (Αϊδίνης & Δαλακλή, 2006). Παρατηρείται ότι στη Β΄ τάξη του δημοτικού οι δεξιότητες της φωνολογικής επίγνωσης συνοδεύονται από αντίστοιχες της μορφολογικής (Chliounaki & Bryant, 2007). Σύμφωνα με τον Αϊδίνη (2010), είναι δύσκολο να επιβεβαιωθεί αν η μνήμη ή οι μορφολογικές στρατηγικές επηρεάζουν την ορθογραφημένη γραφή των κλιτικών επιθημάτων.

1.5 Ορθογραφία και Μαθησιακές Δυσκολίες

Ένα μεγάλο μέρος του μαθητικού πληθυσμού αντιμετωπίζει προβλήματα με την ορθογραφία, παρουσιάζει πολλά λάθη στην μαθητική επίδοση, τόσο στην ανάγνωση, όσο και στη γραφή (Παντελιάδου, 2011). Πολλά παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες αντιμετωπίζουν προβλήματα στην ορθογραφία. Υπάρχουν περιπτώσεις όπου, ενώ ανταποκρίνονται ικανοποιητικά στην ανάγνωση, έχουν αδυναμίες στην ορθογραφία. Τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν αυτοί οι μαθητές πιθανόν να σχετίζονται με τη δυσορθογραφία (Πολυχρόνη, 2011).

Δυσορθογραφία. Η δυσορθογραφία είναι μια ειδική δυσκολία της μάθησης της ορθογραφίας που εμφανίζουν παιδιά με φυσιολογικό νοητικό δυναμικό (Πολομαρκάκη, 1989). Ως δυσορθογραφία ορίζεται η *«ειδική μαθησιακή δυσκολία που εκδηλώνεται με ασυνήθιστα επίμονη δυσκολία στην απόκτηση της ικανότητας για ορθογραφημένη γραφή, ενώ η ικανότητα για ανάγνωση καλλιεργείται απρόσκοπτα, αποτελεσματικά και φτάνει στο αναμενόμενο επίπεδο βάσει της ηλικίας και της νοητικής ικανότητας του κάθε μαθητή»* (Μαυρομμάτη, 1995). Οι μαθητές με δυσλεξία συχνά παρουσιάζουν προβλήματα και στην ορθογραφία, ωστόσο η δυσορθογραφία μπορεί να υφίσταται και μόνη της χωρίς συνοδεία περαιτέρω διαταραχών .

Τα παιδιά με δυσορθογραφία δυσκολεύονται να αντιληφθούν γραμματικούς κανόνες, ώστε να εντάξουν μια λέξη σε μια κατηγορία σύμφωνα με το μέρος του λόγου που ανήκει, το γένος, την πτώση και τον αριθμό και να εφαρμόσουν τον κατάλληλο ορθογραφικό κανόνα. Αφού, λοιπόν, αδυνατούν να εφαρμόσουν τον κανόνα, ενώ πιθανότατα τον γνωρίζουν, δεν μπορούν και να τον γενικεύσουν και να τον χρησιμοποιήσουν στη γραπτή τους έκφραση (Πολυχρόνη, 2011).

Η δυσκολία της ορθογραφίας σχετίζεται κυρίως με την ικανότητα του μαθητή να αντιστοιχίζει με ευχέρεια φωνήματα με γραφήματα. Η δυσκολία, θεωρείται πραγματική δυσκολία όταν δεν συμβαδίζει με την ηλικία της ορθογραφημένης γραφής (απόκλιση σε σχέση με τη χρονολογική ηλικία του μαθητή) (Στασινός, 1999).

Οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες κάνουν λάθη στην ορθογραφία, τα οποία αντιστοιχούν σε λάθη μαθητών μικρότερης ηλικίας. Η σταδιακή εκμάθηση της ορθογραφίας, δηλαδή, δεν διαφέρει στον τρόπο ανάπτυξης της συγκριτικά με τους τυπικούς μαθητές, αλλά διαφέρει στον χρόνο και τον ρυθμό ανάπτυξης. Αναλυτικότερα, τη στιγμή που ένας τυπικός μαθητής θα ολοκληρώσει επιτυχώς το ένα στάδιο ορθογραφικής ανάπτυξης και θα προχωρήσει στο επόμενο, ο μαθητής με δυσκολίες θα μείνει στο ίδιο στάδιο. Αυτό είναι σημαντικό για να

κατανοήσουμε την ποιότητα των λαθών που πραγματοποιούν οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες, καθώς τα λάθη δε διαφέρουν από εκείνα που θα έκανε ένα τυπικός μαθητής στο αντίστοιχο στάδιο (Παντελιάδου, 2011).

Αξίζει να σημειωθεί ότι οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες δεν χρειάζονται απλώς περισσότερο χρόνο. Αναδεικνύεται η ανάγκη να αντιμετωπιστούν οι δυσκολίες με παρεμβάσεις που θα εμπεριέχουν διαφορετικές προσεγγίσεις της ορθογραφίας, ώστε να επιτευχθεί η εκμάθησή της. Προτού ξεκινήσει οποιαδήποτε παρέμβαση για την ενίσχυση της ορθογραφίας, πρέπει να καταστή σαφές η πιθανότητα μαθησιακών ελλειμμάτων, ελλιπής διδασκαλία κ.α. (Παντελιάδου, 2011).

Οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα παιδιά τόσο στη γραφή και όσο και στην ορθογραφία είναι καθοριστικής σημασίας, εφόσον ενδέχεται τα γραπτά τους να παρουσιάζουν τόσα λάθη ώστε να μη γίνονται κατανοητά από τους άλλους. Σύμφωνα με τον Στασινό (1999), οι βασικές μορφές δυσκολιών είναι τρεις: α) ειδική δυσκολία στις δεξιότητες της ορθογραφημένης γραφής, σε τέτοιο βαθμό που το γραπτό είναι δυσνόητο, β) ειδική δυσκολία γραφής, η οποία αφορά μια μορφή γραφής που ο γραπτός λόγος στο σύνολό του δεν αναγιγνώσκεται, γ) γλωσσική (εκφραστική) διαταραχή που σχετίζεται με τη γραπτή έκφραση, όπου το πλήθος των λαθών είναι τόσο μεγάλο, ώστε ο αναγνώστης να μην το κατανοεί (Στασινός, 1999).

Αξιολόγηση της ορθογραφίας. Η αξιολόγηση της επίδοσης στην ορθογραφία γίνεται, όπως γίνεται γενικότερα η διάγνωση των μαθησιακών δυσκολιών, δηλαδή με σταθμισμένα και άτυπα εργαλεία αξιολόγησης. Τα σταθμισμένα εργαλεία χρησιμοποιούν νόρμες με τις οποίες συγκρίνουν την επίδοση του μαθητή με την επίδοση των μαθητών αντίστοιχης ηλικίας. Τα άτυπα τεστ σχεδιάζονται συνήθως από εκπαιδευτικούς και έχουν στόχο την παροχή πληροφοριών σχετικά με τις δυνατότητες και αδυναμίες του μαθητή, ώστε να σχηματιστεί

πρόγραμμα παρέμβασης και γενικότερα να διευκρινιστεί η πορεία του μαθητή (Πολυχρόνη, 2011).

Όσον αφορά την αξιολόγηση της ορθογραφίας, είναι πολύ χρήσιμο να ακολουθήσει ποιοτική ανάλυση ορθογραφικών λαθών. Τα λάθη παρέχουν πολύ σημαντικές πληροφορίες για τις δυνατότητες και αδυναμίες του μαθητή (Μουζάκη & Πρωτόπαπας, 2010). Τα λάθη που προέρχονται από άτυπη αξιολόγηση μπορούμε να τα εντοπίσουμε σε κείμενο που παράγει ελεύθερα ο μαθητής, σε κείμενο ή λέξεις που έχει γράψει καθ' υπαγόρευση από τον εκπαιδευτικό. Οι πληροφορίες που αντλούνται από την ποιοτική ανάλυση λαθών αξιοποιούνται στη διαμόρφωση του προγράμματος παρέμβασης που πρόκειται να σχεδιάσει ο εκπαιδευτικός (Μουζάκη, 2010).

Διαγνωστικά εργαλεία αξιολόγησης της ορθογραφίας. Έχουν σταθμιστεί πολλά διαγνωστικά εργαλεία για την ανίχνευση των δυσκολιών της ορθογραφίας, κυρίως στην αγγλόφωνη βιβλιογραφία. Τα τεστ ορθογραφίας είτε είναι ανεξάρτητα, δηλαδή ανιχνεύουν αποκλειστικά τις δυσκολίες της ορθογραφίας, είτε αποτελούν επιμέρους δοκιμασίες της ανίχνευσης της αναγνωστικής ικανότητας. Μερικά από αυτά είναι τα εξής: το Caravolas Phonetic Spelling Test, το Snowling Nonword Spelling Test και το Vernon Graded Word Spelling Test. Επίσης, στο Wide Range Achievement Test III και στο Wechsler Objective Reading Dimensions περιλαμβάνονται δοκιμασίες ορθογραφίας (Πολυχρόνη, 2011).

Το Τεστ Ορθογραφίας των Μουζάκη, Πρωτόπαπα, Σιδερίδη και Σίμου (2007) αποτελεί μια ποσοτική μέθοδο αξιολόγησης της ορθογραφίας. Η ποσοτική εκτίμηση της ορθογραφικής ακρίβειας στοχεύει στην κατάταξη της επίδοσης του μαθητή σε σχέση με τους συνομηλίκους του και στην εύρεση της προόδου με βάση τη διδασκαλία. Η συγκεκριμένη κλίμακα χορηγείται σε παιδιά που φοιτούν από τη Β' Δημοτικού μέχρι την Ε' τάξη Δημοτικού. Περιλαμβάνει 60 λέξεις, των οποίων η δυσκολία κλιμακώνεται. Το τεστ περιέχει «ρήματα, ουσιαστικά,

επιρρήματα, συνδέσμους, προθέσεις, μετοχές, συχνά ορθογραφικά μοτίβα αλλά και εξαιρέσεις» (Μουζιάκη & Πρωτόπαπας, 2010). Οι λέξεις έχουν αντληθεί από το λεξιλόγιο των βιβλίων του σχολείου, προκειμένου να είναι αντίστοιχες με το επίπεδο της ορθογραφίας που απαιτείται για κάθε ηλικία. Η δοκιμασία χορηγείται μέσω της υπαγόρευσης από τον εκπαιδευτικό στην αρχή της λέξης ξεχωριστά και μετά της λέξης μέσα σε πρόταση. Από το μαθητή ζητείται να γράψει μόνο τη λέξη. Χρήσιμο είναι ο εκπαιδευτικός να προχωρήσει σε ποιοτική ανάλυση λαθών (Πολυχρόνη, 2011).

Ένα ακόμη διαγνωστικό εργαλείο που ανιχνεύει δυσκολίες στην ορθογραφία είναι το Λογισμικό Ανίχνευσης Μαθησιακών Δεξιοτήτων και Αδυναμιών (ΛΑΜΔΑ) από τους Πρωτόπαπα Αθ. και Σκαλούμπακα Χρ., το οποίο χορηγείται στις τάξεις Β' - Δ' Δημοτικού και Ε' Δημοτικού- Β' Γυμνασίου. Το λογισμικό αυτό ανιχνεύει γενικότερα τις Μαθησιακές Δυσκολίες και η ορθογραφία αποτελεί επιμέρους δοκιμασία. Η ορθογραφία αξιολογείται σε δοκιμασίες επιλογής ορθογραφημένης λέξης ανάμεσα σε ορισμένες επιλογές. Οι λέξεις που δίνονται απαιτούν γνώση ιστορικής και γραμματικής ορθογραφίας. Στο ίδιο λογισμικό ελέγχεται και η μορφοσυντακτική επεξεργασία. Οι δραστηριότητες που αφορούν τη μορφοσύνταξη μας ενδιαφέρουν στην προκειμένη περίπτωση, καθώς, λόγω των ορθογραφικών συνεπειών της μορφοσύνταξης, η ελλιπής μορφοσυντακτική επεξεργασία σχετίζεται με χαμηλή ορθογραφική ικανότητα (Πολυχρόνη, 2011).

Ένα ακόμη διαγνωστικό εργαλείο το οποίο ανιχνεύει δυσκολίες στην ορθογραφία είναι το Εργαλείο Διαγνωστικής Διερεύνησης Δυσκολιών στο Γραπτό Λόγο των μαθητών Γ' - ΣΤ' Δημοτικού (Πόρποδας, Διακογιώργη, Δημάκος, Καραντζής, 2008). Στο μαθητή δίνονται τέσσερις εικόνες οι οποίες συνθέτουν μία ιστορία. Ο μαθητής καλείται να κοιτάξει με τη σειρά και προσεκτικά τις εικόνες και στη συνέχεια να γράψει την ιστορία που παρουσιάζουν, περιγράφοντας τις εικόνες. Ο εξεταστής ζητά από το παιδί να γράψει την ιστορία μέσα σε 30 λεπτά χωρίς να ονοματίσει τα πρόσωπα που εικονίζονται, χωρίς να προσθέσει πληροφορίες

που δεν φαίνονται στις εικόνες και χωρίς τη χρήση λεξικού. Επίσης, τού ζητείται να γράψει με όσο το δυνατόν πιο καθαρά γράμματα και χωρίς ορθογραφικά λάθη. Όσον αφορά τη βαθμολόγηση, αυτή περιλαμβάνει δύο τομείς: την ορθογραφική ορθότητα και την κειμενική οργάνωση. Σε αυτή την περίπτωση, μας ενδιαφέρει η βαθμολόγηση της ορθογραφικής ορθότητας. Η ορθότητα της γραφής εκφράζεται με το δείκτη ορθογραφικής ορθότητας, ο οποίος προκύπτει αν μετρήσουμε τον αριθμό των ορθογραφικά σωστών λέξεων του κειμένου, τον διαιρέσουμε με τον συνολικό αριθμό των λέξεων του κειμένου και πολλαπλασιάσουμε επί εκατό. Για τον υπολογισμό του δείκτη ορθογραφικής ορθότητας καταχωρείται ο αριθμός των ορθογραφικά σωστών λέξεων του κειμένου ως αριθμητής του κλάσματος και ο συνολικός αριθμός των λέξεων του κειμένου ως παρονομαστής. Ο αριθμός που προκύπτει λέγεται αρχικός βαθμός του παιδιού στην ορθογραφική ορθότητα και αναγράφεται στο πλαίσιο με την ένδειξη «Αρχικός βαθμός ορθογραφικής ορθότητας».

Αντιμετώπιση της δυσορθογραφίας. Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα που εφαρμόζεται σε μαθητές με δυσκολίες στην ορθογραφία είναι καλό να διαφέρει σημαντικά από τις παραδοσιακές μεθόδους, προκειμένου να είναι αποτελεσματική. Γι' αυτόν τον λόγο θα πρέπει να βασίζεται πάνω σε μερικούς βασικούς άξονες. Θα πρέπει οι λέξεις που θα διδαχθεί ο μαθητής να είναι λίγες ώστε να αποφευχθεί η πιθανότητα αποτυχίας. Επίσης, χρειάζεται να δίνεται περισσότερος χρόνος απ' ό τι συνήθως στη συζήτηση για τις λέξεις που θα μαθευτούν, καθώς πρέπει ο μαθητής να γνωρίζει τη σημασία τους. Όσον αφορά την επιλογή των λέξεων που θα μαθευτούν, θα πρέπει να επιλέγονται εκείνες που είναι πιο χρήσιμες και συναντώνται πιο συχνά (Παντελιάδου, 2011).

Η διδασκαλία της ορθογραφίας σε μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες βασίζεται πάνω σε ορισμένες διδακτικές αρχές. Μία από αυτές είναι η παροχή κινήτρων για την εκμάθηση της ορθογραφικής γραφής. Επίσης, είναι σημαντικό να διδάξει ο εκπαιδευτικός στο παιδί τη διαδικασία εύρεσης της σωστής ορθογραφίας με βάση την αρχή της μοντελοποίησης,

γράφοντας υποδειγματικά τις λέξεις. Ο εκπαιδευτικός καλό είναι να ενθαρρύνει την αυθόρμητη γραφή, επιτρέποντας την αποτυχία και δημιουργώντας μία εντύπωση στο παιδί ότι η διαδικασία της εκμάθησης ορθογραφίας είναι προσιτή. Μία ακόμη βασική αρχή είναι να φαίνεται ότι οι δραστηριότητες έχουν μία πρακτική αξία, δηλαδή έχουν να προσφέρουν κάτι στον μαθητή. Τέλος, η διδακτική αρχή που πρέπει να διέπει κάθε παρέμβαση είναι η παροχή ανατροφοδότησης, η οποία είναι ενθαρρυντική και δίνει μία θετική εντύπωση για τη διαδικασία της ορθογραφίας (Παντελιάδου, 2011).

Λόγω του γεγονότος είναι ότι τα αναπτυξιακά προφίλ που παρουσιάζουν οι μαθητές διαφέρουν μεταξύ τους, έχουν αναπτυχθεί πολλές και διάφορες μέθοδοι προκειμένου να βοηθηθούν σε σχέση με την ορθογραφία. Οι μέθοδοι αυτές διακρίνονται σε τρεις κατηγορίες ανάλογα με τον στόχο για τον οποίο χρησιμοποιούνται: παραδοσιακές, διορθωτικές, εξειδικευμένες (Παντελιάδου, 2011).

Σύμφωνα με την Παντελιάδου (2011), οι παραδοσιακές μέθοδοι είναι συναφείς με την παραδοσιακή διαδικασία ανάπτυξης την αναγνωστικής δεξιότητας και της γραφής. Στοχεύουν στην εκμάθηση της φωνολογίας και της μορφολογίας, έχοντας ξεκινήσει από τη σύνδεση φωνήματος και γραφήματος. Γενικότερα, μοιάζουν με τη διδασκαλία της ορθογραφίας όπως γίνεται στο σχολείο.

Οι διορθωτικές μέθοδοι δεν χρησιμοποιούνται στην αρχή της εκμάθησης της ορθογραφίας. Εφαρμόζονται όταν παραστεί ανάγκη να εξομαλυνθούν δυσκολίες που τυχόν έχει συναντήσει ο μαθητής. Σε αυτή την κατηγορία ανήκουν οι πολυαισθητηριακές μέθοδοι, οι εικονογραφικές μέθοδοι μέθοδος και η μέθοδος Horn (Παντελιάδου, 2011).

Οι πολυαισθητηριακές μέθοδοι βασίζονται σε οπτικές, ακουστικές και κινητικές δεξιότητες. Ο μαθητής μαθαίνει να διακρίνει τα γράμματα οπτικά και ακουστικά και ελέγχοντας κιναισθητικά τη σωστή γραφή των γραμμάτων (Παντελιάδου, 2011)..

Η μέθοδος Horn έχει ως στόχο την εκμάθηση της ορθογραφίας μέσω της ανάκλησης, της οπτικοποίησης, προφορικής εκφοράς και της διόρθωσης της ανάγνωσης. Ο μαθητής πρέπει να επαναλάβει τη διαδικασία μέχρι να το κάνει σωστά (Παντελιάδου, 2011).

Η πολυαισθητηριακή μέθοδος VAKT της Fernald (1943) στοχεύει στην κατάκτηση της λέξης ως ολότητα. Η μέθοδος επιτυγχάνει την εκμάθηση της λέξης μέσω της επανάληψης της λέξης, έως ότου η γραφή της να γίνει αυτόματη. Η διαδικασία έχει ως εξής: ο εκπαιδευτικός γράφει ενώ παράλληλα διαβάζει τη λέξη. Στη συνέχεια ο μαθητής ιχνηλατεί τη λέξη στο αέρα λέγοντάς την και έπειτα τη γράφει. Ύστερα τη γράφει χωρίς να τη βλέπει και αν είναι σωστή η λέξη, η διαδικασία σταματάει, αλλιώς επαναλαμβάνεται από την αρχή (Παντελιάδου, 2011).

Η πολυαισθητηριακή προσέγγιση Gillingham δίνει έμφαση στην εξάσκηση και την επανάληψη και αφορά κυρίως μία μέθοδο προφορικής ορθογραφίας. Ξεκινά πρώτα από λέξεις στις οποίες ακολουθείται η γραφοφωνημική αντιστοιχία. Στη συνέχεια περιλαμβάνει πιο περίπλοκες λέξεις, οι οποίες διδάσκονται σε ομάδες ανάλογα με τα συμπλέγματα γραμμάτων που έχουν. Αυτή τη διαδικασία ακολουθεί η δημιουργία προτάσεων αλλά και ιστοριών με τις λέξεις που μαθεύτηκαν (Παντελιάδου, 2011).

Οι εικονογραφικές μέθοδοι, όπως όλες οι πολυαισθητηριακές προσεγγίσεις, δείχνουν να είναι αποτελεσματικές σε άτομα με Μαθησιακές Δυσκολίες. Η διδασκαλία γίνεται μέσω εικονογραφημάτων. Οι εικόνες που πρόκειται να διδαχθούν επιλέγονται από τον εκπαιδευτικό από πριν και με τη βάση της συχνότητας της χρήσης της λέξης και το γνωστικό υπόβαθρο του μαθητή. Κατά την έναρξη της διαδικασίας ο μαθητής συζητά με τον εκπαιδευτικό σχετικά με τη σημασία της λέξης (Μαυρομμάτη, 1995). Έπειτα ζωγραφίζεται μία εικόνα σε σχέση με την έννοια της λέξης, η οποία σχεδιάζεται πάνω στη λέξη. Όλη η διαδικασία στοχεύει στο να συνδέσει ο μαθητής την εικόνα του σκίτσου με την ορθογραφία της λέξης (Μαυρομμάτη, 1995). Η εικονογραφική μέθοδος θα αναλυθεί εκτενέστερα σε επόμενο κεφάλαιο

Οι εξειδικευμένες μέθοδοι ανταποκρίνονται στις ανάγκες του κάθε μαθητή. Συνήθως, πραγματοποιούνται στην περίπτωση που δεν αποδειχθούν αποτελεσματικές οι παραδοσιακές και οι διορθωτικές μέθοδοι. Οι εξειδικευμένες προσεγγίσεις κατηγοριοποιούνται ανάλογα με το επίπεδο συμμετοχής στου εκπαιδευτικού σε καθοδηγούμενες από τον εκπαιδευτικό, μεθόδους με τη μεσολάβηση συμμαθητών και ημιαυτόνομες μεθόδους (Παντελιάδου, 2011).

Οι καθοδηγούμενες από τον εκπαιδευτικό μέθοδοι έχουν ως βασικό στοιχείο το ότι ο εκπαιδευτικός καθοδηγεί την πορεία της διδασκαλίας. Σε αυτή την κατηγορία ανήκουν ορισμένες μέθοδοι όπως αυτοί της μίμησης κατά την οποία ο εκπαιδευτικός γράφει τη λέξη υποδειγματικά προφέροντας τη, ενώ το παιδί αντιγράφει τον δάσκαλο κάνοντας το ίδιο μέχρι να μάθει να τη γράφει. Ακόμη μία μέθοδος καθοδηγούμενη από τον εκπαιδευτικό είναι η διδασκαλία που βασίζεται σε κανόνες. Ο δάσκαλος διδάσκει κανόνες που αφορούν μεγάλο αριθμό λέξεων και στη συνέχεια προσπαθεί να επιτευχθεί η γενίκευσή τους μέσα από την εφαρμογή του κανόνα σε άγνωστες λέξεις. Σε αυτή την κατηγορία ανήκει και η μέθοδος της χρονικής καθυστέρησης, κατά την οποία ο δάσκαλος διορθώνει αμέσως το λάθος του μαθητή, ενώ σταδιακά αρχίζει να καθυστερεί ώστε να έχει τον χρόνο ο μαθητής να διορθώσει μόνος του το λάθος (Παντελιάδου, 2011).

Οι μέθοδοι με τη μεσολάβηση συμμαθητών έχουν ως καθοδηγητή τους συμμαθητές και όχι τον εκπαιδευτικό. Μερικές από αυτές είναι η μέθοδος «αντίγραψε- κάλυψε-σύγκρινε», όπου ο μαθητής αντιγράφει την λέξη, με τη βοήθεια του συμμαθητή του την καλύπτει και την ξαναγράφει και έπειτα τη συγκρίνει και την διορθώνει αν υπάρχει λάθος. Άλλη μία μέθοδος που πραγματοποιείται με τη διαμεσολάβηση των συμμαθητών είναι οι « πάγιες και μεταβαλλόμενες λίστες λέξεων», σύμφωνα με την οποία τα παιδιά στη διάρκεια της βδομάδας μαθαίνουν μία λίστα λέξεων. Στο τέλος της εβδομάδας ελέγχεται η εκμάθησή τους μεταξύ των μαθητών. Η λίστα μεταβάλλεται, καθώς όποια λέξη μαθαίνεται αφαιρείται και στη θέση της μπαίνει άλλη (Παντελιάδου, 2011).

Στην περίπτωση των μεθόδων με ημιαυτονομία του μαθητή, ο μαθητής παρουσιάζει ημιαυτονομία και ο εκπαιδευτικός καθοδηγεί ελάχιστα. Σε αυτή την κατηγορία ανήκει η αυτοδιόρθωση κατά την οποία ο μαθητής διορθώνει μόνος του τις λέξεις που γράφει. Ημιαυτόνομα μπορεί να γίνεται και η χρήση του υπολογιστή από τον μαθητή. Ο μαθητής χρησιμοποιεί λογισμικά που έχουν στόχο την εκμάθηση της ορθογραφίας και γενικότερα τη σωστή συγγραφή. Κατ' αυτή τη μέθοδο είναι σημαντικό ο μαθητής να καθοδηγείται αποκλειστικά από το πρόγραμμα του υπολογιστή. Η άσκηση που πραγματοποιεί είναι κατευθυνόμενη δεδομένου ότι ο εκπαιδευτικός έχει προηγουμένως διδάξει το μαθητή σχετικά με το ποιες ενέργειες πρέπει ακολουθήσει ώστε να γράψει σωστά τις λέξεις. Επίσης, ο μαθητής έχει διδαχθεί να κάνει ορισμένες ερωτήσεις στον εαυτό του ώστε να γράφει σωστά τη λέξη (Παντελιάδου, 2011).

1.6 Εικονογραφική μέθοδος

Τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες παρουσιάζουν ιδιαίτερα μεγάλη και συχνά ανυπέρβλητη δυσκολία στην εκμάθηση της ορθογραφίας. Δυσκολεύονται να αφομοιώσουν τόσο γραμματικούς κανόνες όσο και την ετυμολογία των λέξεων, ώστε να γράφουν ορθογραφήμενα.

Μία αποτελεσματική μέθοδος που συχνά εφαρμόζεται από εκπαιδευτικούς για την εκπαίδευση της ιστορικής ορθογραφίας, κυρίως, των λέξεων είναι η εικονογραφική μέθοδος. Η μέθοδος αυτή αφορά τη διδασκαλία της ορθογραφίας μέσω εικονογραφημάτων. Αποσκοπεί στο να μάθει ο μαθητής την ορθογραφία των λέξεων σχηματίζοντας συνειρμούς στον νου. Η εικονογραφική μέθοδος συνδέεται άμεσα και με την καλλιέργεια όλων των επιπέδων ανάπτυξης της γλώσσας (Μαυρομμάτη, 2004).

Η εικονογραφική μέθοδος δημιουργήθηκε από το 1989 από την ειδική παιδαγωγό Μαυρομμάτη Δ. Η διδασκαλία προϋποθέτει την αναπτυγμένη φωνολογική επίγνωση, ώστε ο μαθητής να μπορεί να διαβάζει και να γράφει φωνολογικά σωστά. Με αυτή την προϋπόθεση, εφαρμόζεται η διδασκαλία της ορθογραφίας μέσα από εικονογραφήματα. Σύμφωνα με τη Μαυρομμάτη Δ., η δυσκολία που αντιμετωπίζουν οι μαθητές στη μνήμη και τη σχέση της με την ορθογραφία, συνδέεται με την προέλευση της πληροφορίας που πρόκειται να απομνημονευθεί. Σημαντικό αποτελεί το γεγονός ότι η μέθοδος αυτή είναι ιδιαίτερα αποτελεσματική σε όλους τους μαθητές, όχι μόνο στους μαθητές που παρουσιάζουν δυσκολίες.

Το διδακτικό πρόγραμμα, το οποίο καλύπτει όλη την ελληνική ορθογραφία, δημιουργήθηκε μετά από δεκαπέντε πιλοτικές έρευνες (Μαυρομμάτη, 2004). Η αποτελεσματικότητα της εικονογραφικής μεθόδου συγκριτικά με τις παραδοσιακές πολυαισθητηριακές μεθόδους για την αντιμετώπιση των Μαθησιακών Δυσκολιών, μελετήθηκε σε έρευνα των Μανρομματι και Miles (2002) και σε μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες και μία ομάδα ελέγχου μαθητών τυπικής ανάπτυξης. Σε αυτή την έρευνα, αναδείχθηκε ότι η εικονογραφική μέθοδος μπορεί να επιφέρει σημαντικά θετικά αποτελέσματα συγκριτικά με παραδοσιακές μεθόδους.

Οι λέξεις που διδάσκονται οι μαθητές αποτελούνται από εικονογραφήματα. Η ορθογραφία τους περιλαμβάνει γράμματα σχεδιασμένα με τέτοιο τρόπο ώστε να απεικονίζουν ένα αντικείμενο ή ένα πρόσωπο, συνοδευόμενα από μία ιστορία που ολοκληρώνει το νόημα. Τα δύσκολα γράμματα στις λέξεις πρέπει να αντικαθίστανται με βάση συγκεκριμένους κανόνες και όχι τυχαία, καθώς μία τέτοια πρακτική μπορεί να οδηγήσει τη διδασκαλία σε αποτυχία. Η σχεδίαση των εικονογραφημάτων σχετίζεται με την απεικόνιση των γραμμάτων με τέτοιο τρόπο, ώστε ο μαθητής να δημιουργεί συνεχώς μνημονικές συνδέσεις.

Η διδακτική μέθοδος δεν αποσκοπεί μόνο στην εκμάθηση της ιστορικής ορθογραφίας των λέξεων, αλλά και την κατανόηση τους ως προς την ετυμολογία και τη γραμματική. Επίσης, η εικονογραφική μέθοδος βοηθά τον μαθητή να διδαχθεί οικογένειες λέξεων, βελτιώνοντας και εμπλουτίζοντας το λεξιλόγιό του.

Η διδασκαλία των λέξεων μέσω εικονογραφημάτων βοηθά την ανάπτυξη ενός λεξικού, του οπτικού/ορθογραφικού λεξικού. Με την ενίσχυση του οπτικού λεξικού, η διδασκαλία επικεντρώνεται στη διδασκαλία κανόνων γραμματικής (καταλήξεων, προθέσεων, μορφημάτων που σχετίζονται με την παραγωγή και την κλίση) (Μαυρομάτη, 2004).

1.7 Τμήματα ένταξης

Προτείνεται, συνήθως από τον εκπαιδευτικό της τάξης ή τον γονέα, οι μαθητές που παρουσιάζουν δυσκολίες στη μάθηση, να παρακολουθούν ορισμένες ώρες σε Τμήμα Ένταξης. Στόχος είναι είτε να καλυφθούν τυχόν κενά στην περίπτωση των μαθησιακών ελλειμμάτων, είτε να δεχθεί ο μαθητής πρόγραμμα παρέμβασης ανάλογο με τις δυσκολίες που παρουσιάζει και με βάση την αξιολόγηση που του έχει γίνει. Τα τμήματα ένταξης λειτουργούν στα πλαίσια του γενικού σχολείου και απευθύνονται σε μαθητές που παρουσιάζουν Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες όπως δυσλεξία, δυσαναγνωσία, δυσορθογραφία, δυσαριθμησία κ.ά. Η φοίτηση των μαθητών σε τμήμα ένταξης ορίζεται από το ΚΕ.Δ.Δ.Υ., έχοντας προηγηθεί αίτημα των γονέων ή του εκπαιδευτικού (Κοντοπούλου & Τζιβινίκου, 2004). Τα τμήματα αυτά έχουν δημιουργηθεί προκειμένου να βοηθήσουν στην ομαλή κοινωνική και μαθησιακή ενσωμάτωση των παιδιών με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες. Οι μαθητές φοιτούν σε αυτά μερικές ώρες τη βδομάδα, κάτι το οποίο εξαρτάται τις δυσκολίες τους (Βραχλιώτης, Κιοσσές, & Τσιραμπίδου, 2000) και παρακολουθούν εξατομικευμένα προγράμματα, ενώ τις υπόλοιπες διδακτικές ώρες παρακολουθούν κανονικά το πρόγραμμα της τάξης τους. Τα εξατομικευμένα εκπαιδευτικά

προγράμματα σχεδιάζονται και εφαρμόζονται από εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής, και στοχεύουν αφενός στην αντιμετώπιση των Μαθησιακών Δυσκολιών τους, και αφετέρου μακροπρόθεσμα έχουν ως στόχο την πλήρη και ομαλή ένταξη των παιδιών στην σχολική τάξη.

Η λειτουργία και ο θεσμός της παροχής ειδικής αγωγής σε παιδιά με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες στο πλαίσιο του γενικού σχολείου ξεκίνησε το σχολικό έτος 1983-1984 και ορίζεται από το Π.Δ. 603/1982 (ΦΕΚ 117 τ. Α/21-9-1982). Αρχικά, δημιουργήθηκαν οι πρώτες τάξεις, οι οποίες ονομάζονταν ως Ειδικές Τάξεις. Έπειτα από διάφορες νομικές μεταρρυθμίσεις, οι Ειδικές Τάξεις μετονομάστηκαν σε Τμήματα Ένταξης.

Για την αποτελεσματική αντιμετώπιση των μαθητών που έχουν Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες, είναι αναγκαίο τα τμήματα ένταξης να λειτουργούν βάσει συγκεκριμένων αρχών. Αρχικά, η διδασκαλία χρειάζεται να είναι εξατομικευμένη βάσει ενός Εξατομικευμένου Εκπαιδευτικού Προγράμματος (Ε.Ε.Π.), το οποίο περιλαμβάνει βραχυπρόθεσμους και μακροπρόθεσμους στόχους και *«σχεδιάζεται, αξιολογείται και τροποποιείται από το ΚΕ.Δ.Δ.Υ. σε συνεργασία με τον εκπαιδευτικό ειδικής αγωγής, τον εκπαιδευτικό της τάξης του μαθητή»* (Υπουργική Απόφαση 102357/Γ6/10-10-2002, ΦΕΚ 1319, τα, Β', παρ. 2, Δεληγιάννης & Κολτσίδα, 2007), καθώς και τους αρμόδιους σχολικούς συμβούλους ειδικής και γενικής αγωγής. Ακόμη, η διδασκαλία χρειάζεται να είναι δομημένη, ώστε να αφομοιώνεται η νέα γνώση και να μην επιβαρύνεται η βραχύχρονη μνήμη. Παράλληλα, η επανάληψη είναι πολύ ενισχυτική για τη διαδικασία της μάθησης καθώς συνδέει την καινούργια πληροφορία με την ήδη υπάρχουσα (Reid, 2006). Επιπλέον, ιδιαίτερα σημαντικός παράγοντας είναι ο τρόπος με τον οποίο μαθαίνει ο κάθε μαθητής, καθώς αυτός παρέχει πολύτιμες πληροφορίες για το πώς ο μαθητής αντιλαμβάνεται και επεξεργάζεται τα μαθησιακά ερεθίσματα. Επιπροσθέτως, η διδασκαλία στρατηγικών μάθησης παίζουν πολύ σημαντικό ρόλο στο διδακτικό πρόγραμμα των παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες. Τέλος, ακόμη μία τακτική που εφαρμόζεται συχνά για την αντιμετώπιση των δυσκολιών μάθησης είναι οι πολυαισθητηριακές τεχνικές (Hornsby

& Farmer, 1990) , οι οποίες αφορούν στην ταυτόχρονη χρήση αφής, όρασης, ακοής, μυών κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας. Κατά αυτόν τον τρόπο, οι μαθητές διακρίνουν τις ικανότητες του και τις αδυναμίες τους και μαθαίνουν να τις διαχειρίζονται. Στο πλαίσιο των τμημάτων ένταξης, επομένως, προσφέρεται «ενισχυμένη άμεση διδασκαλία», προσαρμοσμένη στις ιδιαίτερες ανάγκες κάθε μαθητή (Vygotsky, 1978). Πιο συγκεκριμένα, δίνεται βαρύτητα στην εξατομικευμένη μάθηση και στην άμεση καθοδήγηση του παιδιού, ώστε αυτό να εξελιχθεί. Τα τμήματα ένταξης διακρίνονται από ολιγομέλεια και καλά σχεδιασμένη διδασκαλία από τον εκπαιδευτικό της ειδικής αγωγής και για αυτό το λόγο το κάθε εξατομικευμένο πλάνο επιδέχεται αλλαγές προκειμένου να διδάσκονται οι μαθητές σχολικές δεξιότητες (ανάγνωση, γραφή κ.ά.), αναπτυξιακές δεξιότητες (αντιληπτικές, μνημονικές), οπτικοκινητικό συντονισμό, χωροχρονικό προσανατολισμό και προσοχή-συγκέντρωση. Τέλος, η βελτίωση της αυτοεικόνας και η ενθάρρυνση του μαθητή θεωρούνται εξίσου σημαντικές με τη μαθησιακή εξέλιξη και γι' αυτόν τον λόγο προβλέπεται αντίστοιχη υποστήριξη (Vygotsky, 1978).

Αναλυτικότερα, η λειτουργία των τμημάτων ένταξης, όπως προαναφέρθηκε, πραγματοποιείται εντός του σχολικού προγράμματος, καθώς τα παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες δυσκολεύονται στην παρακολούθηση μαθήματος μετά το σχολικό πρόγραμμα (Thomson, 1998). Τα τμήματα ένταξης χρειάζεται να είναι οργανωμένοι, εξοπλισμένοι και κατάλληλοι χώροι για συγκέντρωση. Οι μαθητές παρακολουθούν 4-6 ώρες την εβδομάδα ανάλογα με τις ανάγκες τους. Σε κάθε διδακτική ώρα είναι δυνατό να βρίσκονται από δύο έως τέσσερις μαθητές που φοιτούν όμως στην ίδια τάξη και παρουσιάζουν παρόμοιες δυσκολίες. Ακόμη, οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν στα τμήματα ένταξης χρειάζεται να έχουν εξειδικευτεί στην ειδική αγωγή. Ανάμεσα στις αρμοδιότητές τους είναι να σχεδιάζουν το εξατομικευμένο πλάνο κάθε μαθητή. Τέλος, ύψιστης σημασίας είναι η διαρκής συνεργασία

του εκπαιδευτικού του τμήματος ένταξης με τον εκπαιδευτικό της γενικής τάξης (Κοντοπούλου & Τζιβνίκου, 2004).

1.8 Ερευνητικό κενό και αναγκαιότητα έρευνας

Έρευνες έχουν δείξει ότι η απουσία πρώιμης παρέμβασης σε μαθητές που εμφανίζουν χαρακτηριστικά υψηλής επικινδυνότητας για διάγνωση Μαθησιακών Δυσκολιών, είναι πιθανό να δυσχεράνει ακόμη περισσότερο τη μαθησιακή πορεία των μαθητών αυτών (Simmons, Coyne, Kwok, McDonagh, Harn & Kame'enui, 2008). Η πρώιμη και έγκαιρη παρέμβαση, λοιπόν, αποτελεί παράγοντα καθοριστικής σημασίας για την εξέλιξη της σχολικής πορείας. Η καταλυτική σημασία της έχει φανεί και από έρευνες που μελέτησαν τον εγκέφαλο μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες, οι οποίοι συμμετείχαν σε προγράμματα πρώιμης παρέμβασης. Πιο συγκεκριμένα, διαπιστώθηκε ότι υπήρξαν διαφορές σε ορισμένες περιοχές του εγκεφάλου, παρουσιάζοντας ομοιότητες με εκείνες παιδιών τυπικής ανάπτυξης (Simos, Fletcher, Sarkari, Billingsley-Marshall, Denton & Papanicolaou, 2007).

Η πρώιμη παρέμβαση, επομένως, είναι καθοριστικής σημασίας, ωστόσο η πολύπλοκη φύση των Μαθησιακών Δυσκολιών δυσκολεύει τα προγράμματα παρέμβασης και το έργο του εκπαιδευτικού. Η εφαρμογή τέτοιων προγραμμάτων επιτάσσει την αντιμετώπιση πολλών διαφορετικών δυσκολιών και δεν αποτελεί απλή διαδικασία. Επίσης, παρ' όλο που η σημασία της πρώιμης παρέμβασης σε μαθητές που έχουν υποψία Μαθησιακών Δυσκολιών είναι ερευνητικά τεκμηριωμένη (Vaughn & Wanzek, 2014), στην Ελλάδα υπάρχουν πολύ λίγα προγράμματα παρέμβασης που να στοχεύουν σε αντιμετώπιση επιμέρους δεξιοτήτων για την ενίσχυση της γραφής και της ανάγνωσης. Για τους λόγους που αναλύθηκαν παραπάνω το παρόν διδακτικό πρόγραμμα στοχεύει να αναπληρώσει το κενό των προγραμμάτων που

σχετίζονται με την ανάπτυξη της ανάγνωσης και της γραφής και που παρατηρείται στην Ελλάδα.

1.9 Σκοπός έρευνας και διατύπωση ερευνητικών ερωτημάτων

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να διερευνηθεί η αποτελεσματικότητα του διδακτικού προγράμματος, το οποίο επιδιώκει την ανάπτυξη της δεξιότητας της ορθογραφίας μέσα από την εικονογραφική μέθοδο και την ενίσχυση της φωνολογικής επίγνωσης σε μαθητές Β΄ Δημοτικού που παρακολουθούν Τμήματα Ένταξης Δημοτικών Σχολείων της Αττικής κι εμφανίζουν χαρακτηριστικά υψηλής επικινδυνότητας για Μαθησιακές Δυσκολίες. Διερευνάται, δηλαδή, αν υπάρχουν διαφορές στην επίδοση των μαθητών στην ορθογραφία πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση ανάμεσα στην πειραματική ομάδα και την ομάδα ελέγχου. Επιδιώκεται, επίσης, να εξετασθεί κατά πόσο είναι αποτελεσματική η πρόιμη παρέμβαση σε σχέση με την παραδοσιακή διδασκαλία, καθώς και να αποσαφηνιστεί αν το διδακτικό πρόγραμμα βοηθάει στην υιοθέτηση στρατηγικών που αφορούν όλη την εκπαιδευτική διαδικασία, βελτιώνοντας όλους τους μηχανισμούς που βοηθούν στην κατάκτηση της ορθογραφημένης γραφής.

Βάσει της ανασκόπησης της βιβλιογραφίας, που προηγήθηκε, διαμορφώθηκαν τα εξής ερευνητικά ερωτήματα:

Διαφέρει η πειραματική ομάδα από την ομάδα ελέγχου μετά την εφαρμογή της παρέμβασης στον αριθμό των λέξεων που γράφτηκαν;

Διαφέρει η πειραματική ομάδα από την ομάδα ελέγχου μετά την εφαρμογή της παρέμβασης στην επίδοση στην ορθογραφία;

Διαφέρει η επίδοση της πειραματικής ομάδας στην ορθογραφία πριν και μετά την παρέμβαση;

Διαφέρει η πειραματική ομάδα από την ομάδα ελέγχου μετά την εφαρμογή της παρέμβασης στη φωνολογική επίγνωση;

Διαφέρει η πειραματική ομάδα από την ομάδα ελέγχου μετά την εφαρμογή της παρέμβασης στη μορφολογική επίγνωση;

Μέθοδος

Στο κεφάλαιο αυτό πρόκειται να περιγραφεί η μέθοδος που χρησιμοποιήθηκε για τη συλλογή δεδομένων, τα ερευνητικά εργαλεία, το διδακτικό πρόγραμμα και τα είδη στατιστικών αναλύσεων.

2.1 Συμμετέχοντες

Οι συμμετέχοντες ήταν μαθητές που φοιτούσαν σε σχολεία της Αττικής, στη Β' Δημοτικού και στο Τμήμα Ένταξης και εμφάνιζαν υψηλή επικινδυνότητα για διάγνωση με Μαθησιακές Δυσκολίες. Οι μαθητές εντάχθηκαν στην έρευνα ικανοποιώντας δύο κριτήρια σύμφωνα με τον λειτουργικό ορισμό των Μαθησιακών Δυσκολιών, δηλαδή την ύπαρξη μέση φυσιολογικής νοημοσύνης και ταυτόχρονα, την χαμηλότερη της 1,5 τυπικής απόκλισης επίδοσης στην αναγνωστική αποκωδικοποίηση, όπως μετρήθηκε με σταθμισμένα τεστ νοημοσύνης (Raven,2003) και ανάγνωσης (Παντελιάδου, Αντωνίου, & Σιδερίδη 2017). Συνολικά, οι συμμετέχοντες ήταν 49, εκ των οποίων τα αγόρια ήταν 33 και τα κορίτσια 16. Οι μαθητές χωρίστηκαν κατόπιν τυχαίας επιλογής σε δύο ομάδες: την πειραματική (N=24) με 18 αγόρια και 6 κορίτσια και την ομάδα ελέγχου με 15 αγόρια και 10 κορίτσια.

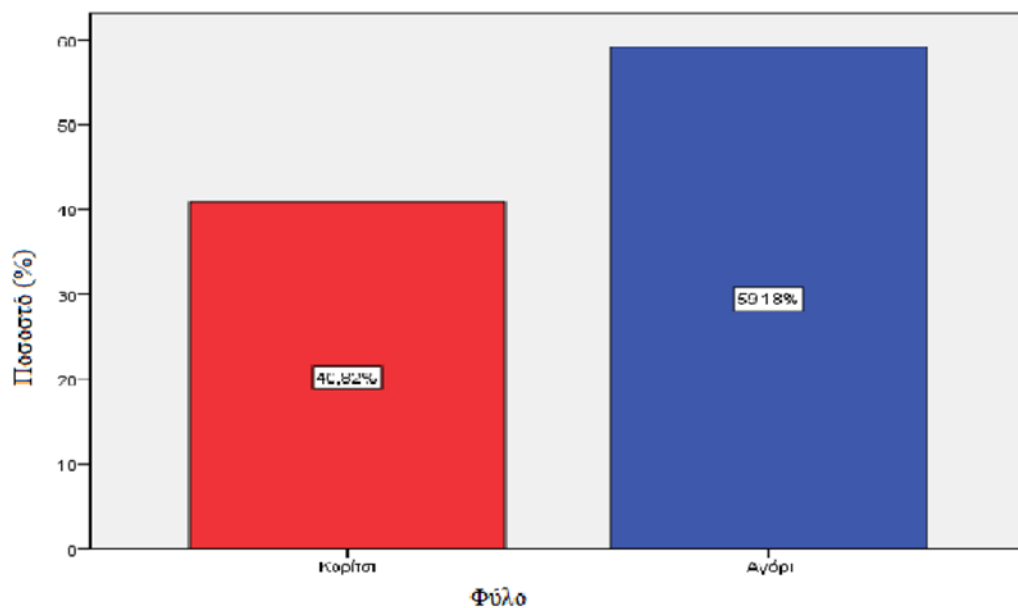
Πίνακας 1

Δημογραφικά στοιχεία δείγματος

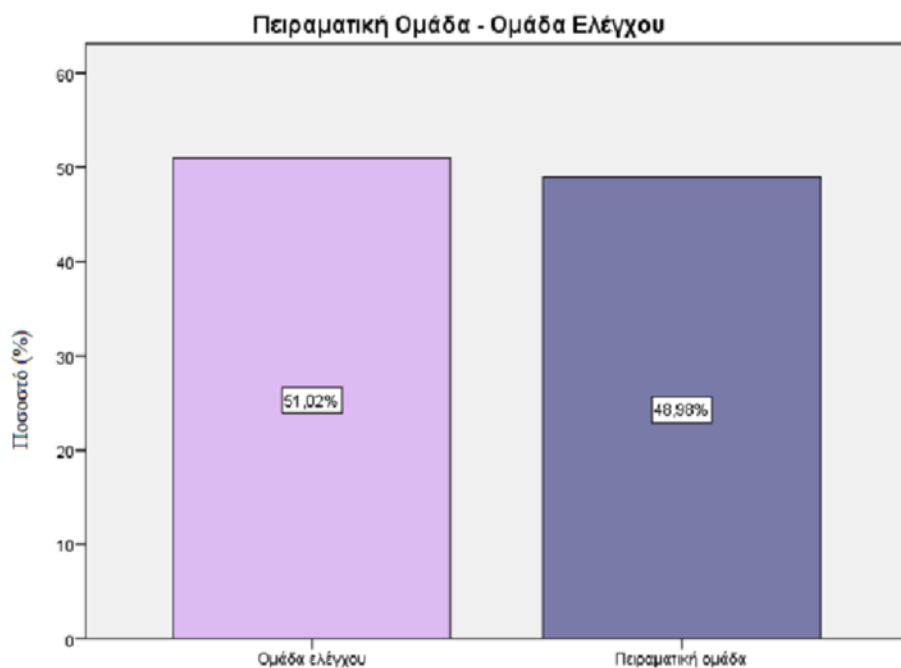
	Απόλυτη συχνότητα (f)	Σχετική συχνότητα (rf)
Κορίτσια	20	40,8%
Αγόρια	29	59,2%

ΡΟΓΔΑΚΗ ΜΕΛΠΟΜΕΝΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ 2019

Ομάδα		
Ελέγχου	25	51%
Πειραματική		
Ομάδα	24	49%
Διάγνωση		
ναι	5	89,8%
Διάγνωση		
όχι	44	10,2%
Διγλωσσία		
ναι	15	30,6%
Διγλωσσία		
όχι	34	69,4%
Σύνολο	49	100%



Σχήμα 1: Κατανομή δείγματος ανά φύλο



Σχήμα 2: Κατανομή Δείγματος σε ομάδα ελέγχου και πειραματική ομάδα

Όσον αφορά το «Φύλο», από τα 49 παιδιά που συμμετείχαν στην έρευνα, οι 20 (40,8%) ήταν κορίτσια και οι 29 (59,2%) ήταν αγόρια. Όσον αφορά την «ομάδα», στην οποία

κατατάχθηκαν, από τους 49 μαθητές που συμμετείχαν στην έρευνα οι 25 (51%) ανήκαν στην Ομάδα Ελέγχου και οι 24 (49%) ανήκαν στην Πειραματική ομάδα. Ως προς τη «Διάγνωση» από τους 49 μαθητές που συμμετείχαν στην έρευνα οι 44 (89,8%) δεν είχαν διάγνωση Μαθησιακών Δυσκολιών και οι 5 (10,2%) είχαν διάγνωση. Σχετικά με τη «δύγλωσσία», από τους 49 μαθητές που συμμετείχαν στην έρευνα, οι 34 (69,4%) δεν ήταν δίγλωσσοι και οι 15 (30,6%) ήταν δίγλωσσοι.

2.2 Μέσα συλλογής δεδομένων

Η επιλογή του δείγματος πριν από την πρώτη αξιολόγηση έγινε με τη χορήγηση σε όλους τους μαθητές του σταθμισμένου τεστ Raven's CPM/CVS (Raven, 2003). Το Raven's CPM/CVS παρέχει σύντομα μη λεκτικές και λεκτικές εκτιμήσεις της νοητικής ικανότητας παιδιών ηλικίας 4 έως 7 ετών. Στην Ελλάδα, έχει σταθμιστεί από τους Σιδερίδη, Αντωνίου, Σίμο και Μουζάκη σε δείγμα 1001 παιδιών και των δύο φύλων, που προέρχονταν από 13 γεωγραφικά διαμερίσματα και από 8 διαφορετικές ομάδες εκπαιδευτικού επιπέδου των γονέων (Σιδερίδη, Αντωνίου, Σίμο & Μουζάκη, 2015). Το Raven's CPM/CVS αποτελείται από τις Έγχρωμες Μήτρες (Colored Progressive Matrices) και από τις Κλίμακες Λεξιλογίου (Crichton Vocabulary Scales). Στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκε η κλίμακα CPM (Έγχρωμες Προοδευτικές Μήτρες), η οποία «αξιολογεί την ικανότητα του παιδιού να συγκρίνει οπτικά ερεθίσματα, να αντιλαμβάνεται πολύπλοκες λογικές σχέσεις μεταξύ αντιληπτικών ερεθισμάτων, να χρησιμοποιεί την αναλογική σκέψη και να οργανώνει χωρικά αντιληπτικά ερεθίσματα. Στόχος είναι η μέτρηση του γενικού παράγοντα νοημοσύνης (g), του οποίου η ανάπτυξη δεν έχει άμεση σχέση με πολιτισμικά ερεθίσματα» (Raven, 2003). Η CPM περιλαμβάνει τρεις ομάδες (A, AB, B) και κάθε ομάδα έχει 12 δοκιμασίες, δηλαδή, συνολικά έχει 36 δοκιμασίες. Οι 12 δοκιμασίες κάθε ομάδας είναι αύξουσας δυσκολίας. Κάθε δοκιμασία αφορά ένα σχέδιο από το οποίο λείπει ένα κομμάτι. Κάτω από κάθε σχέδιο υπάρχουν έξι

επιλογές για τη συμπλήρωση του σχήματος, από τις οποίες η μία μόνο είναι ορθή. Στο τέλος της χορήγησης μετρούνται οι σωστές απαντήσεις (κάθε σωστή απάντηση αντιστοιχεί σε έναν βαθμό). Έπειτα εξάγεται η τυπική τιμή της νοητικής ικανότητας του μαθητή σε συνάρτηση με τη χρονολογική του ηλικία και με αυτόν τον τρόπο κατατάσσεται στην αντίστοιχη εκατοστιαία θέση. Όσοι είχαν δείκτη νοημοσύνης μικρότερο του 85 αποκλείστηκαν από το δείγμα της έρευνας. Ο λόγος χορήγησης αυτού του εργαλείου είναι ο αποκλεισμός από το δείγμα παιδιών με νοητική αναπηρία. Ο χρόνος που απαιτήθηκε για τη χορήγηση του Raven's CPM εκτιμήθηκε γύρω στα 15 λεπτά.

Πριν από την πρώτη αξιολόγηση και μετά το Raven's χορηγήθηκε, επίσης, το ΔΑΔΑ (Διερεύνηση Αναγνωστικών Δεξιοτήτων και Αδυναμιών). Το ΔΑΔΑ, το οποίο έχει δημιουργηθεί από τους Παντελιάδου, Αντωνίου και Σιδερίδη (2017) και έχει σταθμιστεί σε δείγμα 1800 μαθητών από όλη την Ελλάδα, ανιχνεύει τις αναγνωστικές δυσκολίες των μαθητών. Πιο συγκεκριμένα, αξιολογεί τις δεξιότητες αποκωδικοποίησης, ευχέρειας, μορφολογίας- σύνταξης και κατανόησης. Στην παρούσα έρευνα, χρησιμοποιήθηκε για την αξιολόγηση της αποκωδικοποίησης. Οι δοκιμασίες που αφορούν την αποκωδικοποίηση περιλαμβάνουν την ανάγνωση μιας λίστας 40 ψευδολέξεων και μιας λίστας 57 πραγματικών λέξεων αύξουσας δυσκολίας. Ο λόγος για τον οποίο χορηγήθηκε το ΔΑΔΑ είναι για να διευκρινιστεί αν όντως οι μαθητές που πρόκειται να συμπεριληφθούν στο δείγμα, αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες και ότι η επίδοσή τους δεν οφείλεται σε άλλους παράγοντες (όπως μαθησιακά ελλείμματα).

Επίσης κατά την επιλογή του δείγματος χορηγήθηκε και το Peabody Picture Vocabulary Test- Revised (PPVT-R) (Dunn & Dunn, 1981). Το PPVT αποτελεί δοκιμασία προσληπτικού λεξιλογίου και έχει μεταφραστεί στην ελληνική γλώσσα και έχει σταθμιστεί στον ελληνικό πληθυσμό από τους Μουζάκη, Σίμο, Σιδερίδη και Πρωτόπαπα (2006). Περιλαμβάνει 173 ερωτήσεις σημασιολογικής αναγνώρισης λέξεων αυξανόμενης

δυσκολίας., (Simos, Sideridis, & Protopas,2006). Κατά την χορήγηση του διαγνωστικού εργαλείου, ο μαθητής καλείται να διαλέξει ανάμεσα σε τέσσερις εικόνες που του παρουσιάζονται ποια από αυτές δείχνει η λέξη που άκουσε. Ο κανόνας διακοπής είναι οι πέντε συνεχόμενες λανθασμένες απαντήσεις. Το PPVT χορηγήθηκε προκειμένου να αποκλεισθεί η πιθανότητα διάγνωσης Ειδικής Γλωσσικής Διαταραχής. Σε μαθητές που φάνηκε κάτι τέτοιο, αυτοί αποκλείστηκαν από το δείγμα της έρευνας.

Πριν την έναρξη του διδακτικού προγράμματος κατά την πρώτη αξιολόγηση των μαθητών και οι δύο ομάδες (ομάδα ελέγχου και πειραματική ομάδα) αξιολογήθηκαν με το «Λογόμετρο» των Μουζάκη, Ράλλη, Αντωνίου, Διαμαντή και Παπαϊωάννου (2016) και το «Διερεύνηση των ψυχομετρικών χαρακτηριστικών μιας δοκιμασίας ορθογραφικής δεξιότητας μαθητών της Β', Γ', Δ', και Ε' τάξης του δημοτικού σχολείου» (Μουζάκη, Πρωτόπαπας, Σιδερίδης, Σίμος, 2007) το οποίο αξιολογεί την ορθογραφική ικανότητα των μαθητών.

Το «Λογόμετρο» (Μουζάκη, Ράλλη, Αντωνίου, Διαμαντή & Παπαιωάννου, 2016) είναι ένα τεστ για την ανίχνευση των δεξιοτήτων του προφορικού λόγου και γραμματισμού παιδιών ηλικίας 4-7 ετών. Έχει σταθμιστεί σε δείγμα 1.000 μαθητών από όλη την Ελλάδα και έχει σχεδιαστεί ώστε να καλύπτει όλο το εύρος των γλωσσικών δεξιοτήτων των μαθητών προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας. Στόχος του είναι η εκτίμηση του προφορικού λόγου των παιδιών ως προς τη φωνολογία, τη σημασιολογία, τη μορφολογία και την πραγματολογία σε επίπεδο κατανόησης και σε επίπεδο παραγωγής. Αποσκοπεί, επίσης, στην εκτίμηση της γλωσσικής ανάπτυξης των παιδιών, δηλαδή τη φωνολογική και μορφολογική επίγνωση. Τέλος, αξιολογεί την ικανότητα αναγνώρισης γραμμάτων και φθόγγων και εκτιμά τη δεξιότητα ακουστικής κατανόησης που αφορά την ακολουθία προφορικών οδηγιών αλλά και την απάντηση σε ερωτήσεις κατανόησης προφορικού λόγου. Η χορήγηση γίνεται μέσω υπολογιστή αφής (tablet). Σύμφωνα με τις ανάγκες της παρούσας έρευνας, η αξιολόγηση των μαθητών έγινε μόνο στις δοκιμασίες της φωνολογικής και της μορφολογικής.

Η φωνολογική επίγνωση εκτιμάται μέσα από επτά δοκιμασίες. Στην πρώτη δοκιμασία το παιδί καλείται να εντοπίσει την ομοιότητα ή τη διαφορά σε επίπεδο αρχικής συλλαβής, καθώς στην ηλεκτρονική συσκευή παρουσιάζονται εικόνες συνοδευόμενες από εκφωνούμενες οδηγίες. Στο κέντρο της οθόνης υπάρχει μία εικόνα στην οποία πρέπει να εστιάσει την προσοχή του το παιδί, ενώ στο κάτω μέρος υπάρχουν τρεις ακόμη εικόνες, που καλείται ο μαθητής να επιλέξει ποια από αυτές αρχίζει με την ίδια συλλαβή με την εικόνα στόχο. Ο εξεταστής επιλέγει το σύμβολο για να προχωρήσει η δραστηριότητα, ενώ το κριτήριο διακοπής τηρείται αυτόματα από τη συσκευή. Η επόμενη δοκιμασία είναι όμοια με την προηγούμενη, ωστόσο διαφέρει στο ότι το παιδί πρέπει να εντοπίσει τη εικόνα που αρχίζει με το ίδιο φώνημα με την εικόνα στόχο. Στις δύο επόμενες δοκιμασίες το παιδί καλείται να συνθέσει λέξεις από μία σειρά συλλαβών και μία σειρά φωνημάτων που προφέρονται ξεχωριστά, χωρίς όμως τη συνοδεία εικόνων. Ο εξεταστής μετά από κάθε απάντηση του παιδιού επιλέγει, ανάλογα με την ορθότητα ή μη, το αντίστοιχο σύμβολο. Οι δύο επόμενες δοκιμασίες της φωνολογικής επίγνωσης ακολουθούν την αντίστροφη πορεία των δύο προηγούμενων, δηλαδή το παιδί καλείται να αναλύσει τις λέξεις που ακούει σε συλλαβές και στη συνέχεια σε φωνήματα. Οι τελευταίες δοκιμασίες ζητούν από το παιδί να ακούσει μία λέξη και να την επαναλάβει απαλείφοντας, στη μία δραστηριότητα, μία συλλαβή και στην άλλη ένα φώνημα.

Η Μορφολογική επίγνωση αξιολογείται μέσα από πέντε δοκιμασίες, όλες συνοδευόμενες από εικόνες. Η πρώτη δοκιμασία αφορά στην παραγωγή ουσιαστικών και επιθέτων με την προσθήκη στην αρχική λέξη της κατάλληλης κατάληξης, ώστε να συμπληρωθεί η πρόταση. Σε επόμενη δοκιμασία, ζητείται από τον μαθητή να αναγνωρίσει τον ρηματικό τύπο, ανάλογα με τις εικόνες που παρουσιάζονται (αριστερά και δεξιά υπάρχουν δύο φιγούρες που περιγράφουν την εικόνα χρησιμοποιώντας ψευδολέξεις στη θέση ρημάτων) και με τις προτάσεις, στις οποίες περιγράφονται συγκεκριμένες ενέργειες. Ειδικότερα, το παιδί βλέπει τις φιγούρες και μόνο μία από αυτές χρησιμοποιεί την κατάλληλη ψευδολέξη, η οποία

συμφωνεί σε πρόσωπο και αριθμό και αυτή πρέπει να βρει ο μαθητής. Η επόμενη δραστηριότητα είναι ίδια με την προηγούμενη, μόνο που διαφέρει στο ότι οι ψευδολέξεις βρίσκονται στη θέση του ουσιαστικού. Οι δύο τελευταίες δοκιμασίες Μορφολογικής Επίγνωσης σχετίζονται με την παραγωγή του ρήματος και ουσιαστικού με τη χρήση ψευδολέξεων. Πιο συγκεκριμένα, στον μαθητή παρουσιάζονται δυο φιγούρες που εκτελούν μια σειρά από ενέργειες. Στη μία εικόνα περιγράφεται η ενέργεια που κάνει μία φιγούρα και το παιδί καλείται να περιγράψει τη δεύτερη εικόνα που δείχνει την ίδια ακριβώς ενέργεια που εκτελείται από περισσότερες φιγούρες (και το αντίστροφο). Η επόμενη δραστηριότητα είναι ίδια με τη διαφορά ότι το παιδί πρέπει να σχηματίσει ουσιαστικά αντί για ρήματα.

Στις παραπάνω δραστηριότητες, ο εξεταστής ανάλογα με την ορθότητα των απαντήσεων ή μη επιλέγει τα αντίστοιχα σύμβολα, καθώς και το σύμβολο συνέχισης της δραστηριότητας. Κατά την έναρξη όλων των δοκιμασιών υπάρχουν 2 παραδείγματα, ώστε να καταλάβει ο μαθητής την δοκιμασία. Τέλος, ανάλογα με τον αριθμό των συνεχόμενων λαθών εφαρμόζεται ο κανόνας διακοπής.

Η δοκιμασία αξιολόγησης της ορθογραφίας των Μουζάκη, Πρωτόπαπα, Σιδερίδη και Σίμου (2007) αποτελεί μια ποσοτική μέθοδο αξιολόγησης της ορθογραφίας. Η ποσοτική εκτίμηση της ορθογραφικής ακρίβειας στοχεύει στην κατάταξη του μαθητή σε μία ομάδα επίδοσης σε σχέση με τους συνομηλίκους του και τον γενικό πληθυσμό και στην πιστοποίηση της προόδου με βάση τη διδασκαλία. Η συγκεκριμένη κλίμακα χορηγείται σε παιδιά που φοιτούν από τη Β' Δημοτικού μέχρι τη Στ' τάξη Δημοτικού. Περιλαμβάνει 60 λέξεις, των οποίων η δυσκολία κλιμακώνεται. Το τεστ περιέχει ρήματα, ουσιαστικά, επιρρήματα, συνδέσμους, προθέσεις, μετοχές, συχνά ορθογραφικά μοτίβα αλλά και εξαιρέσεις (Μουζάκη & Πρωτόπαπα, 2010). Οι λέξεις έχουν αντληθεί από το λεξιλόγιο των αναγνωστικών βιβλίων του σχολείου προκειμένου να είναι αντίστοιχες με το επίπεδο της αναπτυσσόμενης ορθογραφίας. Η δοκιμασία χορηγείται μέσω της υπαγόρευσης από τον εκπαιδευτικό στην αρχή

της λέξης ξεχωριστά και μετά της λέξης μέσα σε πρόταση. Από το μαθητή ζητείται να γράψει μόνο τη λέξη (Πολυχρόνη, 2011).

Τα εργαλεία που αναλύθηκαν παραπάνω χρησιμοποιήθηκαν και στην αξιολόγηση των 2 ομάδων (πειραματική και ελέγχου) που έγινε μετά τη λήξη του διδακτικού προγράμματος. Η χορήγηση των εργαλείων, τόσο αυτών που χρησιμοποιήθηκαν για την επιλογή του δείγματος, όσο αυτών για την αξιολόγησή του, έγινε κατόπιν συνεννόησης με τον εκπαιδευτικό του τμήματος ένταξης, στο πλαίσιο του ωρολογίου προγράμματος σε οποιαδήποτε διαθέσιμη αίθουσα διδασκαλίας. Η χορήγηση των διαγνωστικών εργαλείων και η εξαγωγή των αποτελεσμάτων έγιναν έχοντας λάβει τη σχετική εκπαίδευση.

2.3 Διαδικασία

Η συγκεκριμένη έρευνα έλαβε μέρος στα πλαίσια του ευρύτερου ερευνητικού προγράμματος μέλους ΔΕΠ του τομέα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας του ΕΚΠΑ και μεταπτυχιακού προγράμματος «Θεωρία, Πράξη και Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου: Ειδική Αγωγή». Για τη διεξαγωγή της επιλέχθηκαν σχολεία της ευρύτερης περιοχής της Αττικής, στα οποία πραγματοποιήθηκε η έρευνα.

Για την επιλογή των σχολείων ακολουθήθηκε μία συγκεκριμένη διαδικασία. Πριν γίνει η επικοινωνία με τα σχολεία, ενημερώθηκαν οι Σχολικοί Σύμβουλοι ώστε να γίνει αποδεκτή η διεξαγωγή της έρευνας. Προσεγγίστηκαν σχολεία που διατηρούν Τμήμα Ένταξης. Αρχικά, απαραίτητη ήταν η συγκατάθεση των διευθυντών, ώστε να διεξαχθεί η έρευνα. Η επικοινωνία έγινε τηλεφωνικά και μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου (στάλθηκε ενημερωτικό σημείωμα με όλες τις απαραίτητες πληροφορίες που αφορούσαν το διδακτικό πρόγραμμα), έχοντας πρώτα λάβει την απαραίτητη αδειοδότηση για την έναρξη της έρευνας στα σχολεία της Αττικής. Εφόσον εξασφαλίστηκε η συγκατάθεση των Διευθυντών, ζητήθηκε η ενυπόγραφη

συγκατάθεση των γονέων των παιδιών που φοιτούν στο τμήμα ένταξης του σχολείου και στη Β' τάξη Δημοτικού.

Στη συνέχεια, οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να καταγράψουν σε ειδική φόρμα τον αριθμό των μαθητών τους που φοιτούν στη Β' Δημοτικού και παρακολουθούν στα τμήματα ένταξης, την ύπαρξη ή μη διάγνωσης από ΚΕΔΔΥ ή Ιατροπαιδαγωγικό Ινστιτούτο καθώς και ποιες είναι οι δυσκολίες που εμφανίζουν στη μάθηση τους. Με βάση αυτά τα στοιχεία, αποκλείστηκαν μαθητές με διαγνωσμένη διανοητική αναπηρία, Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος ή άλλες διαγνωσμένες νευρολογικές παθήσεις. Επίσης τους ζητήθηκε η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου «Ελληνική Κλίμακα Αξιολόγησης της ΔΕΠ/Υ- IV (Καλατζή, Αγγελή, Ευσταθίου).

Οι μαθητές που εντάχθηκαν στην έρευνα ήταν μαθητές της Β' Δημοτικού, οποιασδήποτε εθνικότητας, φυλής και κοινωνικοοικονομικής κατάστασης, οι οποίοι εμφανίζουν υψηλή επικινδυνότητα για διάγνωση Μαθησιακών Δυσκολιών και φοιτούν σε Τμήματα Ένταξης της Αττικής. Οι συμμετέχοντες έπρεπε να ικανοποιούν δύο κριτήρια σύμφωνα με τον λειτουργικό ορισμό των Μαθησιακών Δυσκολιών, δηλαδή η ύπαρξη μέσης φυσιολογικής νοημοσύνης (ο δείκτης της μη-λεκτικής νοημοσύνης τους να είναι μεγαλύτερη ή ίση του 85) και η επίδοσή τους στην αναγνωστική αποκωδικοποίηση να αντιστοιχεί σε ποσοστιαία θέση χαμηλότερη του 10 μέσω διεξαγωγής μετρήσεων με κατάλληλα σταθμισμένα εργαλεία (Raven και ΔΑΔΑ αντίστοιχα). Όσον αφορά τους δίγλωσσους μαθητές, αυτοί έπρεπε να έχουν φοιτήσει σε ελληνικό σχολείο από το νηπιαγωγείο.

Οι μαθητές χωρίστηκαν κατόπιν τυχαίας επιλογής σε δύο ομάδες: την ομάδα ελέγχου (N=25) και την πειραματική ομάδα (N=24). Η πειραματική ομάδα ήταν εκείνη που επρόκειτο να διδαχθεί το πλήρες διδακτικό πρόγραμμα, ενώ η ομάδα ελέγχου ήταν εκείνη που θα διδασκόταν με την παραδοσιακή μέθοδο από τον εκπαιδευτικό του τμήματος ένταξης.

Οι δύο ομάδες αρχικά αξιολογήθηκαν με το «Λογόμετρο», το «Peabody Picture Vocabulary Test», το τεστ «Διερεύνηση των ψυχομετρικών χαρακτηριστικών μιας δοκιμασίας ορθογραφικής δεξιότητας μαθητών της Β', Γ', Δ', και Ε' τάξης του δημοτικού σχολείου». Με το πέρας της αξιολόγησης, ακολούθησε ενημερωτική συνάντηση με τους εκπαιδευτικούς που επρόκειτο να συμμετέχουν στο πρόγραμμα, κατά την οποία διανεμήθηκε το υλικό του διδακτικού προγράμματος και δόθηκαν κατευθυντήριες για τον τρόπο χρήσης του υλικού και τον τρόπο διδασκαλίας. Το υλικό είναι δύο εγχειρίδια: ένα για τον εκπαιδευτικό που περιέχει αναλυτικές οδηγίες για τον τρόπο διδασκαλίας κάθε ενότητας και ένα για τον μαθητή, όπου βρίσκεται όλο το διδακτικό πρόγραμμα.

Στη συνέχεια, ακολούθησε η εφαρμογή του προγράμματος παρέμβασης. Το πρόγραμμα υλοποιήθηκε από τους εκπαιδευτικούς των Τμημάτων Ένταξης για τέσσερις διδακτικές ώρες την εβδομάδα για 5 εβδομάδες. Στη διάρκεια της εφαρμογής του προγράμματος, μέλη της ερευνητικής ομάδας επισκέφτηκαν δύο φορές κάθε σχολείο με στόχο την παρατήρηση της διδασκαλίας, χωρίς καμία παρέμβαση. Κατά την παραμονή τους εκεί συμπλήρωσαν ερωτηματολόγια της κλίμακας Likert, τα οποία αφορούσαν παραμέτρους της διδασκαλίας. Οι παρατηρητές ήταν δύο προκειμένου να διασφαλιστεί η αξιοπιστία της παρατήρησης.

Με την ολοκλήρωση του προγράμματος, ακολούθησε, όπως και πριν από το πρόγραμμα, αξιολόγηση των μαθητών με τα διαγνωστικά εργαλεία «ΔΑΔΑ», «Λογόμετρο» και «Διερεύνηση των ψυχομετρικών χαρακτηριστικών μιας δοκιμασίας ορθογραφικής δεξιότητας μαθητών της Β', Γ', Δ', και Ε' τάξης του δημοτικού σχολείου». Παράλληλα, οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να αξιολογήσουν το διδακτικό πρόγραμμα συμπληρώνοντας μία ειδική φόρμα.

Τα αποτελέσματα από τις μετρήσεις καταγράφηκαν σε μία βάση δεδομένων στο SPSS, που είναι ένα στατιστικό πρόγραμμα για τις κοινωνικές επιστήμες. Η καταχώρηση των δεδομένων οδήγησε σε στατιστική τους ανάλυση με βάση τα ερευνητικά ερωτήματα. Τέλος, τα αποτελέσματα που βγήκαν μέσα από τη σύγκριση της επίδοσης των παιδιών πριν και μετά το πρόγραμμα παρέμβασης, ανακοινώθηκαν σε μία συνάντηση, όπου παρευρέθηκαν όλοι οι εκπαιδευτικοί. Τα ευρήματα πρόκειται να παρουσιαστούν παρακάτω. Κατά την ανακοίνωση των αποτελεσμάτων, διατηρήθηκε η ανωνυμία των συμμετεχόντων.

Περιγραφή του περιεχομένου του διδακτικού προγράμματος. Το διδακτικό πρόγραμμα αποτελείται από τρεις ενότητες διάρκειας 4 ωρών η καθεμία. Οι δραστηριότητες έχουν διαφορετικές θεματικές, οι οποίες είναι σύμφωνες με το Αναλυτικό πρόγραμμα της Β' Δημοτικού. Η συνολική διάρκεια του προγράμματος παρέμβασης είναι 5 εβδομάδες.

Η διδακτική προσέγγιση που ακολουθήθηκε ήταν η Άμεση και Σαφής Διδασκαλία (Christenson, Ysseldyke, & Thurlow, 1989). Σύμφωνα με αυτή την προσέγγιση τα μαθήματα αρχίζουν πάντα με σαφή διατύπωση του στόχου, παρέχεται, δηλαδή, ακριβής ενημέρωση για το αντικείμενο που πρόκειται να διδαχθεί στην εκάστοτε ενότητα και αποσαφηνίζεται γιατί αυτό είναι σημαντικό. Επίσης, η παράδοση της διδασκαλίας γίνεται με σαφήνεια. Πιο συγκεκριμένα, το νέο υλικό παρουσιάζεται με μικρά βήματα, γίνεται υποδειγματική διδασκαλία των διαδικασιών από τον δάσκαλο, παρέχονται παραδείγματα και τα πάντα διατυπώνονται με σαφήνεια. Επιπλέον, σύμφωνα με αυτή τη διδακτική προσέγγιση δίνονται πολλαπλές ευκαιρίες για απαντήσεις από τους μαθητές, καθώς η εκμαίευση μεγάλου αριθμού απαντήσεων ενισχύει την εμπλοκή των μαθητών στο μάθημα. Η Άμεση και Σαφής διδασκαλία υπαγορεύει ενεργή παρακολούθηση των απαντήσεων των μαθητών, ώστε να δίνεται ανατροφοδότηση, η οποία πρέπει να είναι συχνή. Η τακτική αξιολόγηση βοηθά στην εξασφάλιση υψηλών ποσοστών επιτυχίας. Απαραίτητη για την επιτυχία της προσέγγισης αυτής είναι η παροχή πολλών ευκαιριών για εξάσκηση σε νέες δεξιότητες.

Η Άμεση και Σαφής Διδασκαλία βασίζεται στις αρχές του συμπεριφορισμού και ακολουθεί τα εξής βήματα: α) παρουσιάζονται και επεξηγούνται τα βήματα και ο τρόπος επίλυσης, β) όλη η τάξη εξασκείται και προχωρά με την καθοδήγηση του εκπαιδευτικού, ο οποίος ελέγχει την κατανόηση, γ) οι μαθητές εξασκούνται με την καθοδήγηση του εκπαιδευτικού, ο οποίος παράλληλα ελέγχει, διορθώνει, ενισχύει, δ) ο μαθητής εργάζεται ανεξάρτητα, χωρίς καμία καθοδήγηση ή ανατροφοδότηση (Rosenshine, 1997).

Όλο το πρόγραμμα στηρίζεται πάνω σε μία ιστορία, σύμφωνα με την οποία, δύο διαστημικοί ταξιδιώτες ταξιδεύουν στο μέλλον, όταν το διαστημόπλοιο τους χαλάει, σπάει σε πέντε κομμάτια και τους οδηγεί στο παρελθόν, στην εποχή των δεινοσαύρων. Οι δεινόσαυροι που τους υποδέχονται (ο Φωνόσαυρος, ο Ορθόσαυρος) τους ζητούν να περάσουν ορισμένες δοκιμασίες για να τους δώσουν πίσω τα κομμάτια του διαστημόπλοιου. Οι μαθητές καλούνται να τους βοηθήσουν στις δραστηριότητες ώστε να φτιάξουν το διαστημόπλοιο και να επιστρέψουν.

Στο παρόν εκπαιδευτικό πρόγραμμα, στην πρώτη εβδομάδα οι εκπαιδευτικοί παρουσίασαν τον στόχο κάθε νέας δεξιότητας και στη συνέχεια επεξήγησαν υποδειγματικά τα βήματα που έπρεπε να ακολουθηθούν σε μία σειρά από δραστηριότητες. Στις δύο επόμενες εβδομάδες, τη δεύτερη και την τρίτη, οι εκπαιδευτικοί παρουσίασαν υποδειγματικά τον τρόπο εργασίας των μαθητών ώστε να απαντήσουν στις ερωτήσεις. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού ήταν να καθοδηγεί, ωστόσο η καθοδήγηση αυτή σταδιακά μειωνόταν ώστε στην τρίτη ενότητα αυτό συνέβη μόνο για περιορισμένο αριθμό δραστηριοτήτων. Στην τέταρτη εβδομάδα οι εκπαιδευτικοί ανακοίνωσαν τα βήματα για τη διεξαγωγή της δραστηριότητας, αλλά δεν παρεχόταν πλέον καθοδήγηση. Ο εκπαιδευτικός διόρθωνε, ενίσχυε και έδινε ανατροφοδότηση. Στην πέμπτη ενότητα οι εκπαιδευτικοί ανακοίνωσαν τον τρόπο εργασίας, όμως, αυτή την φορά δεν απαντούσαν σε ερωτήσεις, ούτε καθοδηγούσαν. Οι μαθητές έπρεπε να εργαστούν μόνοι τους χωρίς καθοδήγηση και χωρίς τη βοήθεια των ηρώων του προγράμματος.

Ένα ιδιαίτερα σημαντικό εργαλείο για την Άμεση και Σαφή Διδασκαλία , το οποίο και χρησιμοποιήθηκε στο παρόν διδακτικό πρόγραμμα, είναι οι προκαταβολικοί οργανωτές, οι οποίοι αποτελούν μία ποικιλία οπτικών απεικονίσεων. Διευκολύνουν την κατανόηση και βοηθούν ιδιαίτερα τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες γιατί αντιμετωπίζουν τις δυσκολίες τους που αφορούν τη μνήμη και τη σύνδεση της προηγούμενης με τη νέα γνώση. Με αυτόν τον τρόπο, οι μαθητές καθοδηγούνται στη διαδικασία της σκέψης.

Η διδακτική προσέγγιση που χρησιμοποιείται στην παρούσα έρευνα περικλείει τη διδασκαλία με φθίνουσα υποστήριξη. Πιο συγκεκριμένα, τα μαθήματα έχουν σχεδιαστεί με τέτοιο τρόπο ώστε σταδιακά να μειώνεται η υποστήριξη της μάθησης και να απελευθερώνεται η ευθύνη.

Πολύ σημαντικά στοιχεία για το διδακτικό πρόγραμμα είναι το διδακτικό ύφος του εκπαιδευτικού και η ποιότητα της διδασκαλίας, τα οποία καθορίζουν τα αποτελέσματα. Σύμφωνα με τον Sideridis (2006), το διδακτικό ύφος και το περιβάλλον της τάξης είναι συνυφασμένα με την επιτυχία ή όχι του προγράμματος. Σε έρευνες έχει φανεί πως όταν η διδασκαλία γίνεται από τον εκπαιδευτικό της τάξης και όχι από τον ερευνητή, τα μαθησιακά αποτελέσματα είναι καλύτερα (Adams & Carnine, 2003). Για τους παραπάνω λόγους, κατά την διεξαγωγή της έρευνας, όπως αναφέρθηκε και σε προηγούμενο κεφάλαιο, συμπληρώθηκαν ερωτηματολόγια που αξιολογούσαν τους δύο αυτούς παράγοντες που επηρεάζουν την έκβαση της έρευνας.

Στην ενότητα όπου διδάσκεται η φωνολογική επίγνωση, δίνονται τρεις εικόνες κάτω από τις οποίες υπάρχουν κουτάκια, τόσα όσα και οι φωνές της λέξης που απεικονίζεται. Τα βήματα της δραστηριότητας είναι τα εξής: α) Τα παιδιά κοιτούν την εικόνα, β) λένε δυνατά τη λέξη που εικονίζεται, γ) λένε τι σημαίνει αυτή η λέξη, δ)μετρούν στα δάχτυλα τις φωνές της λέξης, ε) λένε μία-μία τις φωνές και τις συμπληρώνουν σε κάθε κουτάκι και στ) λένε πάλι τις

φωνές δείχνοντας τα κομματάκια μέχρι να φτάσουν στο κουτάκι που έχει το φώνημα που έχει ζητηθεί. Για κάθε βήμα που κάνουν, βάζουν ένα «τικ» στο κενό που έχει δίπλα, δείχνοντας έτσι πως το ολοκλήρωσαν.

Σε επόμενη δραστηριότητα για την φωνολογική επίγνωση ζητείται η αφαίρεση φωνήματος από μερικές λέξεις. Η διαδικασία είναι η εξής: α) Ο μαθητής διαβάζει τη λέξη δυνατά, β) ρωτάει ποια θα ήταν η λέξη, γ) λέει μία-μία τις φωνές από τη λέξη που άκουσε, όχι αυτή που διάβασε, δ) κυκλώνει το γράμμα που δεν έδειξε, ε) διαβάζει τη λέξη χωρίς το γράμμα που κύκλωσε και στ) γράφει στην γραμμή από κάτω τη λέξη που βρήκε.

Η φωνολογική επίγνωση διδάσκεται και σε ακόμη μία δραστηριότητα που αφορά την αντικατάσταση φωνήματος. Τα βήματα που ακολουθεί ο μαθητής είναι: α) διαβάζει δυνατά τη λέξη, β) ρωτάει τη δασκάλα του ποια θα ήταν η λέξη και την λέει, γ) λέει μία-μία τις φωνές της λέξης που είπε η δασκάλα και δείχνει τα γράμματα που ταιριάζουν από τη γραμμένη λέξη, δ) κυκλώνει το γράμμα που δεν έδειξε, ε) διαβάζει τη λέξη που και στη θέση του γράμματος που κύκλωσε δοκιμάζει τα γράμματα που είναι από κάτω, στ) κυκλώνει αυτό που ταιριάζει και γράφει στη γραμμή από κάτω τη λέξη.

Στο διδακτικό πρόγραμμα, η ορθογραφία διδάσκεται μέσω της εικονογραφικής μεθόδου, οι δραστηριότητες δηλαδή εστιάζουν κυρίως σε λέξεις στις οποίες δεν εφαρμόζονται γραμματικοί κανόνες. Η διαδικασία που ακολουθεί ο μαθητής για την εκμάθηση δύσκολων ορθογραφικά λέξεων είναι η εξής: α) διαβάζει τη λέξη, β) λέει τι σημαίνει, γ) παρατηρεί τη ζωγραφιά που υπάρχει στο δύσκολο σημείο της λέξης, γράφει τη λέξη στον αέρα και ελέγχει αν την έγραψε σωστά, δ) γράφει τη λέξη και θυμάται να γράψει σωστά το δύσκολο σημείο της, χωρίς να τη βλέπει.

Όλες οι δραστηριότητες, όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, παραδίδονται στους μαθητές με φθίνουσα υποστήριξη. Στην αρχή ο εκπαιδευτικός κάνει υποδειγματική

διδασκαλία, συνεχίζει δίνοντας καθοδήγηση, ανατροφοδότηση και ενίσχυση, όμως με την πάροδο των εβδομάδων, οι μαθητές οδηγούνται στην αυτόνομη ανεξάρτητη εργασία.

Ευρήματα

Μετά από την πραγματοποίηση της έρευνας και την συλλογή των δεδομένων, έγινε στατιστική ανάλυση, η οποία στηρίχθηκε στα ερευνητικά ερωτήματα που έχουμε ήδη διατυπώσει. Τα αποτελέσματα της ανάλυσης παρατίθενται παρακάτω. Πιο συγκεκριμένα, έγινε σύγκριση μέσω των όρων (Independent Samples T- Test) της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου στον αριθμό των λέξεων μετά την εφαρμογή της παρέμβασης. Στη συνέχεια, πραγματοποιήθηκε ανάλυση μέσω των όρων της επίδοσης στην ορθογραφία της πειραματικής ομάδας πριν και μετά την παρέμβαση. Έπειτα, εφαρμόστηκε σύγκριση μέσω των όρων της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου στην επίδοση στην ορθογραφία μετά την εφαρμογή του διδακτικού προγράμματος. Επιπλέον, συγκρίθηκαν οι μέσοι όροι της διαφοράς στην φωνολογική επίγνωση της ομάδας ελέγχου και της πειραματικής. Τέλος, έγινε σύγκριση μέσω των όρων των δύο ομάδων στην επίδοση στη μορφολογική επίγνωση μετά το πρόγραμμα παρέμβασης.

Πίνακας 2

Σύγκριση μέσω των όρων αριθμού λέξεων που γράφτηκαν στην δοκιμασία της ορθογραφίας της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου μετά την εφαρμογή της παρέμβασης

	Ομάδες	N	M.O	T.A	F	t	df	p
Αριθμός λέξεων	Ομάδα ελέγχου	25	20,96	5,653				
	Πειραματική ομάδα	24	27,14	6,899	0,021	-3,428	47	0,001*

* $p < 0,05$

Στον έλεγχο μέσων όρων δύο ανεξάρτητων δειγμάτων (Independent Samples T- Test), διαπιστώθηκε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις κλάσεις των μεταβλητών «Ομάδα» και «Αριθμός λέξεων» μετά την παρέμβαση ($p=0,001 < 0,05$, $df=47$). Από τον έλεγχο διαπιστώθηκε ότι η ομάδα ελέγχου είχε μικρότερο μέσο όρο στον αριθμό των λέξεων μετά την παρέμβαση (M.O.= 20,96 T.A.=5,653) από ότι η πειραματική ομάδα (M.O.= 27,13, T.A.=6,899).

Πίνακας 3

Ανάλυση μέσων όρων της πειραματικής ομάδας για την επίδοση στην ορθογραφία την πρώτη χρονική στιγμή και τη δεύτερη χρονική στιγμή

	M.O.	T.A.	<i>t</i>	<i>df</i>	<i>p</i>
Επίδοση στην ορθογραφία #1-#2	-2,37500	4,220	2,757	23	0,011*

* $p < 0,05$

Οι μέσοι όροι της πειραματικής ομάδας, για τη συνολική επίδοση στην ορθογραφία πριν και μετά την παρέμβαση (επίδοση ορθογραφία #1-#2) έχουν στατιστικά σημαντική διαφορά ($p=0,011 < 0,05$, $df=23$).

Πίνακας 4

Σύγκριση μέσων όρων επίδοσης στην ορθογραφία της ομάδας ελέγχου και της πειραματικής ομάδας κατά τη δεύτερη χρονική στιγμή

	Ομάδες	N	M.O.	T.A.	<i>F</i>	<i>t</i>	<i>df</i>	<i>p</i>
Επίδοση στην ορθογραφία	Ομάδα ελέγχου	25	9,2400	4,025	0,004	-2.144	47	0,037*

Πειραματική ομάδα	24	11,7500	4,099
----------------------	----	---------	-------

* $p < 0,05$

Στον έλεγχο μέσων όρων δύο ανεξάρτητων δειγμάτων (Independent Samples T- Test), διαπιστώθηκε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις κλάσεις των μεταβλητών «Ομάδα» και «Επίδοση στην ορθογραφία μετά την παρέμβαση» ($p=0,037 < 0,05$, $df=47$). Από τον έλεγχο διαπιστώθηκε ότι η ομάδα ελέγχου είχε μικρότερο μέσο όρο στην επίδοση στην ορθογραφία μετά την παρέμβαση (M.O.= 9,24 T.A.=4,095) από ότι η πειραματική ομάδα (M.O.= 11,75, T.A.=4,099).

Πίνακας 5

Σύγκριση μέσων όρων στην επίδοση στη φωνολογική επίγνωση της ομάδας ελέγχου και της πειραματικής ομάδας

	Ομάδες	N	M.O.	T.A.	F	t	df	p
Επίδοση στη φωνολογική επίγνωση	Ομάδα ελέγχου	25	5,8400	9,22	5.011	-4.837	47	0,000*
	Πειραματική ομάδα	24	22,8750	14,87				

* $p < 0,05$

Στον έλεγχο μέσων όρων δύο ανεξάρτητων δειγμάτων (Independent Samples T- Test), διαπιστώθηκε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις κλάσεις των

μεταβλητών «Ομάδα» και «Επίδοση στη φωνολογική επίγνωση» μετά την παρέμβαση ($p=0,000 < 0,01$, $df=47$). Από τον έλεγχο διαπιστώθηκε ότι η ομάδα ελέγχου είχε μικρότερο μέσο όρο στην επίδοση στη φωνολογική επίγνωση πριν και μετά την παρέμβαση (Μ.Ο.= 5,84 Τ.Α.=9,22) από ότι η πειραματική ομάδα (Μ.Ο.= 22,87, Τ.Α.=14,87).

Πίνακας 6

Σύγκριση μέσων όρων στη διαφορά επίδοσης στη μορφολογική επίγνωση της ομάδας ελέγχου και της πειραματικής ομάδας

	Ομάδες	N	M.O.	T.A.	F	t	df	p
Επίδοση στη μορφολογική επίγνωση	Ομάδα ελέγχου	25	9,8400	10,00	0,230	-2,205	47	0,016*
	Πειραματική ομάδα	24	16,37	8,144				

* $p < 0,05$

Στον έλεγχο μέσων όρων δύο ανεξάρτητων δειγμάτων (Independent Samples T- Test), διαπιστώθηκε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις κλάσεις των μεταβλητών «Ομάδα» και «Επίδοση στη μορφολογική επίγνωση πριν και μετά την παρέμβαση» ($p=0.016 < 0.05$, $df=47$). Από τον έλεγχο διαπιστώθηκε ότι η ομάδα ελέγχου είχε μικρότερο μέσο όρο στην επίδοση στη μορφολογική επίγνωση πριν και μετά την παρέμβαση (Μ.Ο.= 9,84 Τ.Α.=10,00) από ότι η πειραματική ομάδα (Μ.Ο.= 16,37, Τ.Α.=8,14).

Συζήτηση

Στην παρούσα ερευνητική εργασία μετά από μία διδακτική παρέμβαση που έγινε σε μαθητές δημοτικού που παρουσίαζαν χαρακτηριστικά υψηλής επικινδυνότητας για Μαθησιακές Δυσκολίες και φοιτούν στη Β' Τάξη και στο Τμήμα Ένταξης, σκοπός ήταν να διαπιστωθεί αν υπάρχουν διαφορές στην επίδοση των μαθητών πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση ανάμεσα στην πειραματική ομάδα και την ομάδα ελέγχου. Για το σκοπό αυτό τέθηκαν πέντε ερευνητικά ερωτήματα τα οποία θα συζητηθούν παρακάτω. Μελετήθηκε κατά πόσο ένα διδακτικό πρόγραμμα και η πρόιμη παρέμβαση μπορούν να ενισχύσουν μηχανισμούς, η ανάπτυξη των οποίων καθορίζει την κατάκτηση ή όχι της ορθογραφημένης γραφής.

Ως προς το πρώτο ερευνητικό ερώτημα, στο οποίο διερευνήθηκε κατά πόσο υπάρχει διαφορά ανάμεσα στην πειραματική ομάδα και την ομάδα ελέγχου στον αριθμό των λέξεων, διαπιστώθηκε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις δύο ομάδες με την πειραματική ομάδα να πετυχαίνει καλύτερες επιδόσεις. Αυτή η διαφορά πιθανώς να οφείλεται στη συγκεκριμένη διδακτική παρέμβαση. Σύμφωνα με μία μετα-ανάλυση των Wanzek, Vaughn, Wexler, Swanson, Edmonds και Kim (2006) μελετήθηκαν παρεμβάσεις που διεξήχθησαν από το 1995 έως και το 2003 και αποσκοπούσαν στην ενίσχυση της ορθογραφημένης γραφής. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι παρεμβάσεις που πραγματοποιούνται με Άμεση και Σαφή Διδασκαλία, δίνοντας πολλές ευκαιρίες εξάσκησης και άμεση ανατροφοδότηση, είχαν θετικά αποτελέσματα.

Ως προς το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα στο οποίο διερευνήθηκε κατά πόσο υπάρχει διαφορά στην πειραματική και την ομάδα ελέγχου στην επίδοση στην ορθογραφία μετά τη διδακτική παρέμβαση, διαπιστώθηκε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις δύο ομάδες με την πειραματική ομάδα να πετυχαίνει καλύτερες επιδόσεις στην ορθογραφία. Τα συμπεράσματα φαίνεται ότι δικαιολογούνται από την εφαρμογή της μεθόδου που έχει

αναπτυχθεί στην ελληνική γλώσσα από τη Μαυρομάτη (1995, 2004), την εικονογραφική μέθοδο. Σκοπός αυτής της μεθόδου, όπως έχει προαναφερθεί, είναι η διδασκαλία της ορθογραφίας των λέξεων μέσω εικονογραφημάτων, ώστε να δημιουργηθεί μνημονική σύνδεση μεταξύ της εικόνας και της ορθογραφίας της λέξης. Σε έρευνα των Mavrommati and Miles (2002), μελετήθηκε η αποτελεσματικότητα της εικονογραφικής μεθόδου συγκριτικά με τις πολυαισθητηριακές μεθόδους για την αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών. Σε αυτή την έρευνα μετρήθηκε και συγκρίθηκε η επίδοση της ομάδας ελέγχου μαθητών τυπικής ανάπτυξης και της ομάδας που απαρτιζόταν από μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες. Διαπιστώθηκε η αποτελεσματικότητα της εικονογραφικής μεθόδου συγκριτικά με παραδοσιακές μεθόδους σε σύντομο χρονικό διάστημα.

Στο τρίτο ερευνητικό ερώτημα μελετήθηκε κατά πόσο υπάρχει διαφορά στην επίδοση στην ορθογραφία της πειραματικής ομάδας πριν και μετά το διδακτικό πρόγραμμα. Διαπιστώθηκε πως η υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στην επίδοση την πρώτη χρονική στιγμή και μετά το πέρας του προγράμματος παρέμβασης, τη δεύτερη χρονική στιγμή. Το συμπέρασμα δείχνει να συμφωνεί με τα αποτελέσματα μίας μετα-ανάλυσης στην οποία μελετήθηκαν 38 παρεμβάσεις για την κατάκτηση της ορθογραφημένης γραφής. Όπως διαπιστώθηκε, στις 35 από αυτές η επίδοση στην ορθογραφία βελτιώθηκε. Οι παρεμβάσεις αυτές στηρίχθηκαν σε πολυαισθητηριακές μεθόδους, καταδεικνύοντας την αποτελεσματικότητά τους στην βελτίωση της δεξιότητας της ορθογραφίας (Fulk, & Stormont-Spurgin (1995). Επίσης, φαίνεται πως στην εκμάθηση της ορθογραφίας παίζει σημαντικό ρόλο και η μνημονική ικανότητα, η ενίσχυση της οποίας επιτυγχάνεται σε μεγάλο βαθμό από τις πολυαισθητηριακές μεθόδους (Graham, 1999).

Στο τέταρτο ερευνητικό ερώτημα επιδιώχθηκε να διερευνηθεί κατά πόσο βελτιώθηκε η επίδοση στη φωνολογία ανάμεσα στην πειραματική ομάδα και την ομάδα ελέγχου. Διαπιστώθηκε ότι η πειραματική ομάδα πέτυχε καλύτερες επιδόσεις στην φωνολογία έναντι

της ομάδας ελέγχου και η διαφορά είναι στατιστικά σημαντική. Έχει επιβεβαιωθεί ότι η φωνολογική επίγνωση μπορεί να διδαχθεί και να ενταχθεί σε πρόγραμμα παρέμβασης είτε για την ανάγνωση είτε για την ορθογραφία και μάλιστα να επιφέρει πολύ σημαντικά αποτελέσματα. Οι Denton, Fletcher, Antony και Francis (2006) σε έρευνα τους χρησιμοποίησαν το Phono-Graphix, ένα από τα πιο αποτελεσματικά προγράμματα παρέμβασης που δημιουργήθηκε από την McGuiness και την ομάδα της (1996), και κατέδειξαν την αποτελεσματικότητά του. Μέσα από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας, φαίνεται πως η φωνολογική επίγνωση αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της ορθογραφίας, εφόσον αυτή σχετίζεται με την αναγνώριση της γραφημικής- φωνημικής αντιστοιχίας (Nicolson, Fawcett, Jenkins, Dean, & Brooks, 1999). Η McGuiness (2004) έχει δημιουργήσει ένα κείμενο με δέκα συστατικά που πρέπει να περιλαμβάνονται στα αποτελεσματικά προγράμματα τόσο για την ανάγνωση όσο και για την ορθογραφία. Σε αυτά τα βασικά σημεία τονίζεται η σημασία της ενίσχυσης της φωνολογικής επίγνωσης. Πιο συγκεκριμένα, δίνεται έμφαση στην διδασκαλία των φωνημάτων και όχι των ονομάτων του αλφάβητου, στη διδασκαλία της αναγνώρισης και της ακολουθίας ήχων μέσα από τη σύνθεση και την κατάτμηση πραγματικών λέξεων. Επιπλέον, η McGuiness τονίζει τη σημασία της σύνδεσης της ορθογραφίας με την ανάγνωση, καθώς αυτές έχουν αμφίδρομη σχέση κωδικοποίησης – αποκωδικοποίησης. Σύμφωνα με τους Παντελιάδου (2011) και Πόρποδα (2002), σε ένα πρόγραμμα παρέμβασης για την ενίσχυση της ορθογραφικής ικανότητας μπορούν να συμπεριληφθούν δραστηριότητες φωνολογικής επίγνωσης που θα απαρτίζονται από κατάτμηση και σύνθεση τμημάτων λέξεων, εντοπισμό ομοιοκαταληξίας κ.α. Επιπρόσθετα, η ορθογραφημένη γραφή στα πρώτα στάδιά της πραγματοποιείται μέσω της φωνολογικής επεξεργασίας (Bryant, & Bradley, 1980). Σύμφωνα με τους Aidinis & Nunes (2001), έχει τεκμηριωθεί ότι η φωνολογική επίγνωση επηρεάζει την ανάπτυξη της ορθογραφημένης γραφής. Η παραπάνω παραδοχή επιβεβαιώνεται και από τους Goswami και Bryant (1990) και

τους Muter και Snowling (1997). Οι Aidinis & Nunes (2001) έχουν καταδείξει σε έρευνά τους ότι τα παιδιά της πρώτης σχολικής ηλικίας εφαρμόζουν φωνολογικές στρατηγικές για να γράψουν ορθογραφημένα. Έρευνες έχουν δείξει πως τα παιδιά που παρουσιάζουν ικανοποιητική επίδοση στη φωνολογική επίγνωση, κάνουν πιο λίγα λάθη στην ορθογραφία (Αϊδίνης & Δαλακλή, 2006; Ρογδοδάς, 1989). Αντίστροφη έρευνα που, όμως, οδηγεί στο ίδιο συμπέρασμα είναι εκείνη των Kotoulas και Padeliadou (1999), σύμφωνα με την οποία τα παιδιά που έχουν ελλείμματα στη φωνολογική επίγνωση, κάνουν περισσότερα λάθη στην ορθογραφία. Επιβεβαιώνεται και από τον Πόρποδα (2002) ότι η ελλιπής κατάκτηση της φωνολογικής επίγνωσης ευθύνεται για την παρουσία δυσκολιών σε ανάγνωση και ορθογραφία. Σχετικά με το ερευνητικό ερώτημα αυτό, έγινε μία προσπάθεια να εξετασθεί η φωνολογία στις δύο ομάδες, την ομάδα ελέγχου και την πειραματική, για να φανεί αν επιβεβαιώνεται, όπως και στη βιβλιογραφία, η σχέση της φωνολογικής επίγνωσης με την κατάκτηση της ορθογραφημένης γραφής. Στο διδακτικό πρόγραμμα διδάχθηκε η φωνολογία και φάνηκε σημαντική διαφορά σε σχέση με την ομάδα ελέγχου. Αυτό μας κάνει να υποθέσουμε πως ίσως η διαφορά στην επίδοση μεταξύ των δύο ομάδων, ενδεχομένως να οφείλεται και στη βελτίωση της φωνολογικής επίγνωσης, συγκριτικά με την ομάδα ελέγχου.

Το πέμπτο και τελευταίο ερευνητικό ερώτημα της μελέτης απέβλεπε στο να διαπιστωθεί κατά πόσο βελτιώθηκε η επίδοση στη μορφολογία της πειραματικής ομάδας σε σχέση με την ομάδα ελέγχου. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η πειραματική ομάδα είχε σημαντικότερη βελτίωση στην επίδοση στη μορφολογία έναντι της ομάδας ελέγχου, με τη βελτίωση αυτή να είναι στατιστικά σημαντική. Στην έρευνα του Apel (2014), αναδεικνύεται πως η μορφολογική επίγνωση επηρεάζει την ανάγνωση και την ανάπτυξη της ορθογραφημένης γραφής. Η μορφολογική επίγνωση έχει εξίσου βαρύτητα ως προς την ανάπτυξη της ανάγνωσης και ορθογραφίας όπως και η φωνολογική επίγνωση (Apel, 2014). Σε άλλη έρευνα, διαφαίνεται πως υπάρχουν πολλές ορθογραφικές συμβάσεις που εξηγούνται μέσω της ανάλυσης της

μορφολογικής επίγνωσης και όχι μόνο από της φωνολογικής (Γρηγοράκης, 2010). Σε έρευνα των Harris και Giannouli (1999) διαπιστώθηκε πως η μορφολογική επίγνωση συνδέεται άμεσα με την ορθογραφία. Σε αυτή την έρευνα, μελετάται η επίδοση των μαθητών Α' Δημοτικού στην ορθογραφία η οποία διαπιστώνεται ανεπαρκής. Η έλλειψη δικαιολογείται από τη μη αναπτυγμένη μορφολογική επίγνωση. Στη Β' Δημοτικού φαίνεται πως γράφεται ορθογραφήματα το μεγαλύτερο μέρος των ομαλών λέξεων και κατακτάται η ορθογραφία των καταλήξεων. Συμπέρασμα της έρευνας είναι ότι η μορφολογική επίγνωση συνδέεται άρρηκτα με την ορθογραφημένη γραφή. Το ερευνητικό αυτό ερώτημα τέθηκε μετά από την μελέτη της βιβλιογραφίας, σύμφωνα με την οποία, όπως προαναφέρθηκε, η ορθογραφημένη γραφή εξαρτάται από το βαθμό ανάπτυξης της μορφολογικής επίγνωσης. Το γεγονός ότι στο παρόν διδακτικό πρόγραμμα δεν διδάχθηκε η μορφολογική επίγνωση, αλλά παρ' όλα αυτά η πειραματική ομάδα επέδειξε καλύτερη επίδοση σε σχέση με την ομάδα ελέγχου, μπορεί να εξηγηθεί από το ότι ένα ολοκληρωμένο πρόγραμμα που βασίζεται στην Άμεση και Σαφή Διδασκαλία είναι δυνατόν να διδάξει στρατηγικές. Πιο συγκεκριμένα, ένα διδακτικό πρόγραμμα που έχει σκοπό να διδάξει ορισμένες δεξιότητες, αποσκοπεί στην εκμάθηση στρατηγικών αντιμετώπισης όλων των μαθησιακών απαιτήσεων. Αυτή, μάλιστα, η έκβαση κρίνει και την επιτυχία του προγράμματος παρέμβασης.

Τελειώνοντας αυτή την έρευνα αναδείχθηκε η σημασία του ρόλου των διδακτικών παρεμβάσεων, καθώς τα οφέλη τους είναι σημαντικά τόσο για τους μαθητές και τη μετέπειτα μαθησιακή τους πορεία, όσο και για τους εκπαιδευτικούς, εφόσον αποτελούν χρήσιμα εργαλεία για τη διδασκαλία τους και την επίτευξη του εκπαιδευτικού τους έργου που συνάδει με τη μαθησιακή λειτουργία του έργου του σχολείου.

3.1 Περιορισμοί

Τα συμπεράσματα της έρευνας ενέχουν ορισμένους προβληματισμούς, οι οποίοι οφείλονται στον σχεδιασμό της διαδικασίας διεξαγωγής της έρευνας. Πιο συγκεκριμένα, τα αποτελέσματα μπορούν να γενικευτούν μόνο σε πληθυσμό, ο οποίος παρουσιάζει παρόμοια χαρακτηριστικά με εκείνα του δείγματος, δηλαδή την ηλικία, την απουσία αναπτυξιακών διαταραχών, νοητικής υστέρησης και διγλωσσίας και τη μετρημένη με σταθμισμένα εργαλεία δυσκολία στην αποκωδικοποίηση. Τα δεδομένα της έρευνας συλλέχθηκαν, ώστε να μελετηθούν συγκεκριμένα χαρακτηριστικά, επομένως η διαφοροποίηση τους ενδεχομένως να αλλοιώσει τα συμπεράσματα που αφορούν την ανάπτυξη της ορθογραφημένης γραφής.

Επίσης, το γεγονός πως τα κριτήρια με τα οποία εντάχθηκαν οι μαθητές στο δείγμα ορίστηκαν με βάση τον λειτουργικό ορισμό των Μαθησιακών Δυσκολιών. Η χορήγηση διαγνωστικού εργαλείου που μετράει την επίδοση στην ανάγνωση- αποκωδικοποίηση, ενέχει ορισμένους προβληματισμούς σχετικά με την αξιοπιστία του ως κριτηρίου για την ανίχνευση δυσκολιών ή όχι. Η αξιολόγηση που γίνεται συνήθως σε μαθητές για τη διάγνωση των Μαθησιακών Δυσκολιών, μετρά το νοητικό δυναμικό σε αντιδιαστολή με τη συνολική μαθησιακή επίδοση και όχι μόνο με την επίδοση στην ανάγνωση.

Ένας ακόμη περιορισμός αποτελεί το γεγονός ότι το παρόν διδακτικό πρόγραμμα δεν εστίαζε αποκλειστικά στην ενίσχυση της ορθογραφίας, αλλά και σε άλλες δεξιότητες όπως είναι αυτή της ανάγνωσης, του λεξιλογίου, του αφηγηματικού λόγου. Στην περίπτωση που το πρόγραμμα παρέμβασης εστίαζε μόνο στην ενίσχυση της ορθογραφημένης γραφής θα μπορούσαμε να πούμε με περισσότερη βεβαιότητα ότι τα αποτελέσματα είναι αντιπροσωπευτικά. Περιορισμό συνιστά, επίσης, το ότι δεν χορηγήθηκαν πολλά τεστ ορθογραφίας στους μαθητές. Χορηγήθηκε μόνο ένα, η αξιοπιστία του οποίου είναι εγγυημένη,

ωστόσο τα αποτελέσματα θα θεωρούνταν περισσότερο αντιπροσωπευτικά στην περίπτωση που η μέτρηση γινόταν με περισσότερα τεστ ορθογραφίας.

3.2 Εκπαιδευτικές και ερευνητικές Προεκτάσεις

Η διαδικασία διεξαγωγής της έρευνας των αποτελεσμάτων γέννησε ερωτήματα και εναύσματα για μελλοντικές μελέτες. Θα μπορούσαν να μελετηθούν η φωνολογική και μορφολογική επίγνωση ως προβλεπτικοί παράγοντες για την ανάπτυξη της ορθογραφικής ικανότητας. Μία ερευνητική πρόταση θα μπορούσε να είναι η μελέτη της ανάπτυξης της ορθογραφημένης γραφής μέσα από την ποιοτική ανάλυση λαθών. Μία τέτοια έρευνα ενδέχεται να προσφέρει πολύτιμες πληροφορίες.

Μία ενδιαφέρουσα ερευνητική προέκταση θα μπορούσε να αναφέρεται στην εφαρμογή ενός διδακτικού προγράμματος που θα έχει στόχο την ενίσχυση της ιστορικής ορθογραφίας, της μορφολογικής/ γραμματικής ορθογραφίας και της φωνολογικής ορθογραφίας. Μία τέτοια έρευνα, ενδεχομένως, να έδινε χρήσιμες πληροφορίες, για τον τρόπο με τον οποίο μπορούν να παρέμβουν οι εκπαιδευτικοί στις δυσκολίες μάθησης που αφορούν την ορθογραφία.

Βιβλιογραφία

ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ

- Αϊδίνης, Α. (2010). Στρατηγικές ορθογραφημένης γραφής και η ανάπτυξη τους στο δημοτικό σχολείο. Στο Α. Μουζάκη, & Α. Πρωτόπαπας, (Επιμ.), *Ορθογραφία: μάθηση και διαταραχές* (σελ. 137-150). Αθήνα: Gutenberg.
- Αϊδίνης, Α. & Δαλακλή, Χ. (2006). Από τη γραφή στην ορθογραφημένη γραφή: Η επίδραση της φωνολογικής και μορφοσυντακτικής Επίγνωσης. Στο Π. Παπούλια- Τζελέπη, Α. Στερνίκας & Κ. Θηβαίος (Επιμ.) *Έρευνα και Πρακτική του γραμματισμού στην ελληνική κοινωνία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Αϊδίνης, Α., & Κωστούλη, Τ. (2001). Μοντέλα εγγραμματοσύνης: θεωρητικές προσεγγίσεις και διδακτική πράξη. *Virtual School, The Sciences of Education Online*, 2(2-3).
- Αϊδίνης, Α. & Παράσχου, Δ. (2004). Ανάπτυξη ορθογραφημένης γραφής στο Δημοτικό Σχολείο. Λάθη και στρατηγικές των παιδιών. Στο Ν. Μακρής & Δ. Δεσλή (Επιμ.), *Η γνωστική Ψυχολογία σήμερα: Γέφυρες για τη μελέτη της νόησης*. Αθήνα: Τυπωθήτω- Γ. Δάρδανος.
- Αντωνίου, Φ., Σιδερίδης, Γ., Σίμος Π., & Μουζάκη, Α. (2015). *RAVEN'S: Έγχρωμες Προοδευτικές Μήτρες και Τεστ Λεξιλογίου*. Αθήνα: Μοτίβο
- Βάμβουκας, Μ., Παλιεράκης, Ν., & Βάμβουκα, Ι. (2008). Η ανάγνωση και η γραφή λέξεων από μαθητές Α' τάξης Δημοτικού Σχολείου, *Επιστήμες Αγωγής, 1*, 43-70
- Βογινδρούκας, Ι., & Γρηγοριάδου, Ε. (2000). Μαθησιακές Δυσκολίες - Δυσορθογραφία. *Θέματα Ειδικής Αγωγής, 10*.

- Βραχλιώτης, Δ. Κιοσσές, Κ. & Τσιραμπίδου, Μ. (2000). Μελέτη της κοινωνικής θέσης των μαθητών (με μαθησιακές δυσκολίες) που φοιτούν σε ειδικές τάξεις του Ν. Σερρών, σε σχέση με το φύλο. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 115, 108-112.
- Γιαννικοπούλου, Α. Α. (2003). *Η γραπτή Γλώσσα στο Νηπιαγωγείο*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Γρηγοράκης, Ι. (2010). Μορφολογική Επίγνωση: Μια Μεταγλωσσική Ικανότητα Συνειδητού Χειρισμού της Μορφολογικής Δομής των Λέξεων. *Επιστημονικό Βήμα*, 14, 73-87.
- Γωνίδα, Ε. (1999). Μεταγνώση και εκπαιδευτική πράξη. Στο Σ. Παντελιάδου (επιμ.) *Μεταγνωστικές δεξιότητες και οργάνωση συμπεριφοράς για παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες* (σς. 19-34). Θεσσαλονίκη: ΥΠΕΠΘ- ΕΠΕΑΕΚ
- Δεληγιάννης, Ν., & Κολτσίδα, Π. (2007). Η παιδαγωγική αξία του εξατομικευμένου εκπαιδευτικού προγράμματος στην αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών. Στο Εταιρεία Ειδικής Παιδαγωγικής Ελλάδος. *Η Ειδική Αγωγή στην Κοινωνία της Γνώσης*. (Τόμος Α, σελ. 108-119). Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Δημάκος, Ι., & Χέλμη, Μ. (2009). Γνώση, στάση και εκτίμηση της αποτελεσματικότητας στη γραπτή έκφραση μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες. *Ψυχολογία*, Ειδικό τεύχος «Σύγχρονα θέματα στη Σχολική Ψυχολογία», 16, 439-454.
- Διακογιώργη, Κ., Μπαρής, Θ., & Βαλμάς, Θ. (2005). Ικανότητα χρήσης μορφολογικών στρατηγικών στην ορθογραφημένη γραφή από μαθητές Α' τάξης του δημοτικού. *Ψυχολογία*, 12(4), 568-586.
- Ζυγούρη, Μ., & Αϊδίνης, Α. (2010). Η χρήση μορφολογικών στρατηγικών στην ορθογραφημένη γραφή του θέματος λέξεων που ανήκουν στην ίδια οικογένεια. Στο Κ. Ντίνας, Α. Χατζηπαναγιωτίδη, Α. Βακάλη, Τ. Κωτόπουλος & Α. Στάμου, (Επιμ.), *Η*

διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας (ως πρώτης/ μητρικής δεύτερης/ ξένης)
(<http://linguistics.nured.uowm.gr/Nimfeo2009/praktika>).

Καρατζάς, Α. (2005). *Μάθηση της ορθογραφικής δεξιότητας*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Κοντοπούλου, Μ., & Τζιβνίκου, Σ., (2004). *Κριτική θεώρηση ενός «νέου» θεσμού στο χώρο της Ειδικής Αγωγής: Η οπτική των γονιών*. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 38, 110-126

Μαυρομάτη, Δ. (1995). *Η κατάρτιση του προγράμματος αντιμετώπισης της δυσλεξίας*. Αθήνα: αυτοέκδοση.

Μαυρομάτη, Δ. (2004). *Δυσλεξία, φύση του προβλήματος και αντιμετώπιση*. ISBN 960-8028-26-4

Μόττη- Στεφανίδη, Φ. (1999). *Αξιολόγηση της Νοημοσύνης Παιδιών Σχολικής Ηλικίας και Εφήβων*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Μουζάκη, Α., Πρωτόπαπας, Α., Σιδερίδης, Γ., & Σίμος, Π. (2007). *Διερεύνηση των ψυχομετρικών χαρακτηριστικών μιας δοκιμασίας ορθογραφικής δεξιότητας μαθητών Β', Γ' και Δ' Τάξης του δημοτικού σχολείου*. *Επιστήμες της Αγωγής*, 1, 129-146.

Μουζάκη, Α. (2010). *Ανάπτυξη της ορθογραφικής δεξιότητας*. In Α. Μουζάκη & Α.

Μουζάκη, Α., Ράλλη, Α.Μ., Αντωνίου, Φ., Διαμαντή, Β., & Παπαϊωάννου, Σ. (2016, Απρίλιος). *Αξιολόγηση της γλωσσικής ανάπτυξης στην προσχολική ηλικία για την έγκαιρη ανίχνευση γλωσσικών και μαθησιακών διαταραχών*. *Ανακοίνωση στο Πανελλήνιο Συνέδριο του Ινστιτούτου Έρευνας και Θεραπείας της Συμπεριφοράς*

Μπότσας, Γ. & Παντελιάδου, Σ. (2001). *Μεταγνωστικές στρατηγικές κατανόησης στην ανάγνωση*. Στο Μ. Βάμβουκας & Α. Χατζηδάκη (επιμ.), *Μάθηση και διδασκαλία της ελληνικής ως μητρικής και ως δεύτερης γλώσσας* (σ. 128- 141).

Πρωτόπαπας (Eds.), *Ορθογραφία, μάθηση και διαταραχές*. Αθήνα: Gutenberg.

Μουζάκη, Α., & Πρωτόπαπας, Α. (2010). *Ορθογραφία: Μάθηση και Διαταραχές*. Αθήνα: Gutenberg

Μπαμπινιώτης, Γ. (1998). *Θεωρητική Γλωσσολογία*. Αθήνα: Ιδιωτική Έκδοση.

Ξάνθη, Σ. (2017). Ποιοτική ανάλυση λαθών μαθητών Δ'-ΣΤ' δημοτικού σε ορθογραφικά έργα υπαγόρευσης και ελεύθερης γραφής. *Έρευνα Στην Εκπαίδευση*, 6(1), 1-17.

Παντελιάδου, Σ. (2011). *Μαθησιακές Δυσκολίες και Εκπαιδευτική Πράξη: Τι & Γιατί*. Αθήνα: Πεδίο

Παντελιάδου, Σ., Αντωνίου, Φ., & Σιδερίδης, Γ. (2017). *ΔΑΔΑ*. Θεσσαλονίκη: Rocket-lexia

Παντελιάδου, Σ., & Μπότσας, Γ. (2007). *Μαθησιακές Δυσκολίες: Βασικές έννοιες και χαρακτηριστικά*. Βόλος

Πολομαρκάκη, Ε. (1989). *Δυσορθογραφία, Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια Λεξικό*. Ελληνικά Γράμματα.

Πολυχρόνη, Φ. (2011). *Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες*. Αθήνα: Πεδίο.

Πόρποδας, Κ. (2002). *Η Ανάγνωση*. Πάτρα: Αυτοέκδοση.

Πόρποδας, Κ., Διακογιώργη, Κ., Δημάκος, Ι., & Καραντζής, Ι. (2008). Εργαλείο διαγνωστικής διερεύνησης δυσκολιών στον γραπτό λόγο. ΥΠΕΠΕΘ, ΕΠΕΑΕΚ.

Πόρποδας, Κ., & Παλαιοθόδωρου, Α. (1990). Γνωστικές στρατηγικές στην ανάγνωση και γραφή της Α' Δημοτικού σε σχέση με τη φωνολογική ενημερότητα. In *Ερευνητική ανακοίνωση σε Συμπόσιο με θέμα "Η μάθηση της ελληνικής γλώσσας"*, στο 2ο Πανελλήνιο Συνέδριο Ψυχολογικής Έρευνας. Πανεπιστήμιο Κρήτης.

- Πρωτόπαπας, Α., & Σκαλούμπακας, Χ. (2008). Η αξιολόγηση της αναγνωστικής ευχέρειας για τον εντοπισμό των αναγνωστικών δυσκολιών. *Ψυχολογία*, 15, 267-289
- Πρωτόπαπας, Α., & Σκαλούμπακας, Χ. (2010). Κατηγοριοποίηση ορθογραφικών λαθών. In Α. Μουζάκη & Α. Πρωτόπαπας (Eds.), *Ορθογραφία, μάθηση και διαταραχές*.
- Στασινός, Δ. (1999). *Δυσλεξία και σχολείο. Η εμπειρία ενός αιώνα*. Αθήνα: Gutenberg
- Τζακώστα, Μ., & Μανωλά, Δ. (2012). Κατανόηση και παραγωγή συνθέτων από παιδιά προσχολικής ηλικίας: διδακτικές προεκτάσεις. In Κ. Δ. Μαλαφάντης, Ν. Ανδρεαδάκης, Δ. Καργιώργος, Γ. Μανωλίτσης, & Β. Οικονομίδης (Eds.), *Πρακτικά του 7ου Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρίας Ελλάδας - Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα* (pp. 1119–1130). Αθήνα: Διάδραση.
- Τζιβνίκου, Σ. (2015). Μαθησιακές Δυσκολίες: Ορισμοί και βασικές έννοιες. In Σ. Τζιβνίκου (Ed.), *Μαθησιακές δυσκολίες - διδακτικές παρεμβάσεις [ηλεκτρ. βιβλ.]*. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών.
- Χαραλαμπίδης, Χ. (2000). Γλωσσική διδασκαλία και κριτική σκέψη. *Παιδαγωγικός Λόγος*, 3, 47–61.

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ

- Adams, G., & Carnine, D. (2003). Direct Instruction. *Handbook of Learning Disabilities*, 403-416.
- Aidinis, A. & Nunes, T. (2001). The role of different levels of phonological awareness in the development of reading and spelling in Greek. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 14, 145-177.

- American Psychiatric Association (1994). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*. Washington, DC: Author
- Apel, K. (2014). A comprehensive definition of morphological awareness: Implications for assessment. *Topics in Language Disorders, 34*(3), 197-209.
- Bailet, L.L. (1991). Development and disorders of spelling in the beginning school years. In A.M. Bain, L.L. Bailet & L.C. Moats (Eds.), *Written Language Disorders: Theory into Practice* (pp. 1-21). Austin: TX: Pro-Ed.
- Baker, L.& Brown, A.L. (1984). Metacognitive skills of reading. In D.P. Pearson (Ed.), *Handbook on Research in Reading* (p.p. 353-394). New York: Longman.
- Beck, I. L. & Juel, C. (1992). —The role of decoding in learning to read. In S. J. Samuels and A. E. Farstrup (eds.), *What research has to say about reading instruction* (2nd edition), Newark: International Reading Association.
- Bender, W.N., & Wall, M.E.(1994). Social-emotional development of students with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly, 17*, 323-341.
- Blakemore, S., & Frith, U. (2005). *The Learning Brain: Lessons for Education*. Oxford: Blackwell Publishing.
- Botsas, G., & Padelidou, S. (2003). Goal orientation and reading comprehension strategy use among students with and without reading difficulties. *International Journal of Education Research, 39*, 477-495.
- Bradley, R., Danielson, L., & Hallahan, P. (2001). Specific Learning Disabilities: Building Consensus for Identification and Classification. Conclusion and Summary of lessons learned during the Learning Disabilities Summit: Building a Foundation for the

Future Retrieved on 3/9/2007

from:<http://www.nrcl.org/resources/ldsummit/conclusion.pdf>

Bryant, T. H. ,Donahue, M. and Pearl,R.(1981). Learning disabled children's peer interactions during a small-group problem solving task, *Learning Disability Quaterly*,4(1),13-22.

Bryant, P.E. & Bradley P. & L., (1980). Why Children sometimes Write Words which they do not Read. Στο U. Frith (Επιμ.), *Cognitive processes in spelling* (355-370). London: Academic Press.

Bryant, P., Nunes, T., & Aidinis, A. (1999). Different morphemes, same spelling problems: crosslinguistic developmental studies. In M. Harris & G. Hatano (Eds.), *Learning to Read and Write: A Cross-Linguistic Perspective* (pp. 112–133). Cambridge university press.

Caravolas, M. (2005). *The nature and causes of dyslexia in different languages. The Science of Reading: A handbook* (pp. 336-356). Oxford, UK: Blackwell.

Chitiri, F., & Porpodas, C. (2002). *Phonological awareness and its relations to learning of reading and spelling as well as to linguistic ability and comprehension of Greek. Research Paper*. Laboratory of Cognitive Analysis of Learning and Dyslexia. University of Patras.

Deacon, S. H., Kirby, J. R., & Casselman - Bell, M. (2009). How robust is the contribution of morphological awareness to general spelling outcomes? *Reading Psychology*, 30(4), 301–318.

Denton, C. A., Fletcher, J. M., Anthony, J. L., & Francis, D. J. (2006). An evaluation of intensive intervention for students with persistent reading difficulties. *Journal of learning disabilities*, 39(5), 447-466.

- Diamanti, V., Goulandris, N., Stuart, M., & Campbell, R. (2014). Spelling of derivational and inflectional suffixes by Greek-speaking children with and without dyslexia. *Reading and Writing, 27*, 337-358.
- Ehri, L. (1987). Learning to read and spell words. In M.L. Wolraich & Rou (Eds.), *Advances in developmental and behavioral pediatrics*. Greenwich, CT: JAI Press
- Ehri, L. (1997). Learning to read and learning to spell one and the same, almost. Στο M. Fayol, C. Perfetti & L. Riede (Επιμ.). *Learning to spell* (σ.237-269). Hillsdale, NJ; Lawrence Erlbaum Associates.
- Ehri, L. C. & Wilce, L. S. (1980). The influence of orthography on readers' conceptualization of the phonemic structure of words. *Applied Psycholinguistics, 1*, 371-385.
- Fernald, G. (1943). *Remedial techniques in basic school subjects*. New York: McGraw-Hill.
- Fletcher, J. M., Reid, L. G, Fuchs, L. S., & Barnes, M. A. (2007). *Learning disabilities: From identification to intervention*. New York: The Guildford Press.
- Frith, U. (1985). Beneath the surface of developmental dyslexia. In K.E. Patterson J.C. Marshall & M. Coltheart (Eds.), *Surface Dyslexia*. London: Routledge and Kegan Paul
- Fuchs, D. & Fuchs, S. L. (2005). Improving the Writing Performance of Young Struggling Writers: Theoretical and Programmatic Research From the Center on Accelerating Student Learning. *Journal of Special Education 1*, 19-33.
- Fulk, B. M., & Stormont-Spurgin, M. (1995). Spelling interventions for students with disabilities: A review. *Journal of Special Education, 28*,488–513.
- Goswami, U. & Bryant, P. (1990). *Phonological Skills and Learning to Read*. Hove, UK: Lawrence Erlbaum Associates.

- Graham, S. (1999). Handwriting and spelling instruction for students with learning disabilities: A review. *Learning Disability Quarterly*, 22, 78-98
- Hammil, D. D. (1990). On defining learning disabilities: An emerging consensus. *Journal of Learning Disabilities*. 23, 74-84.
- Harris, M., & Giannouli, V. (1999). Learning to read and spell in Greek: The importance of letter knowledge and morphological awareness. In *Cambridge studies in cognitive and perceptual development. Learning to read and write: A cross-linguistic perspective* (pp. 51–70). New York: Cambridge University Press.
- Joshi, R. M., Treiman, R., Carreker, S., & Moats, L. C. (2009) How words Cast Their Spell: Spelling Is an Integral Part of Learning the Language, Not a Matter of Memorization. *American Educator*, 6-16, 42-43.
- Kavale, K. A. (1987). Theoretical issues surrounding severe discrepancy. *Learning disabilities Research*, 3(1), 12-20
- Kavale, K.A., & Forness, S.R. (2000). What definitions of learning disabilities say and don't say: A critical analysis. *Journal of Learning Disabilities*, 33, 239-256.
- Kirk, S. A. (1962). *Educating exceptional children*. Boston: Houghton Mifflin
- Kirk, S.A., & Gallagher, J.J. (1979). *Educating Exceptional Children*. (3rd Ed.) Boston: Houghton.
- Kotoulas, V., & Padeliadu, S. (1999). The Nature of Spelling Errors in Greek Language: The Case of Students with Reading Disabilities. In K. Nikolaidis & M. Mattheoudakis (Eds.), *Proceedings of the 13th International Symposium on Theoretical and Applied Linguistics* (pp. 330–339). Thessaloniki: School of English, Aristotle University of Thessaloniki.

- Kuo, L., & Anderson, R. (2006). Morphological awareness and learning to read: a cross-language perspective. *Educational Psychologist, 41*(3), 161–180.
- Loizidou-Ieridou, N., Masterson, J., & Hanley, J. R. (2010). Spelling development in 6-11 year-old Greek speaking Cypriot children. *Journal of Writing Research, 5* (2), 150-290.
- Lundberg, I., Frost, J., & Petersen, O. (1988). Effects of an Extensive Program for Stimulating Phonological Awareness in Preschool Children. *Reading Research Quarterly, 23*, 263–285.
- Mavrommati, Th. D. & Miles, T. R. (2002). A pictographic method for teaching spelling to Greek dyslexic children, *DYSLEXIA, 8*, 86-101 doi:101002/dys.216
- McBride-Chang, C., Wagner, R. K., Muse, A., Chow, B. W. Y., & Shu, H. (2005). The role of morphological awareness in children's vocabulary acquisition in English. *Applied Psycholinguistics, 26*, 415–435.
- McGuinness, C., McGuinness, D., & McGuinness, G. (1996). Phono-Graphix™: A new method for remediating reading difficulties. *Annals of Dyslexia, 46*(1), 73-96.
- Most, T., & Greenback, A. (2000). Auditory, visual and auditory- visual perception of emotions by adolescents with and without learning disabilities and their relationships to social skills. *Learning Disabilities Research and Practice, 15* (4), 171-179.
- Muter, V. & Snowling, M. (1997). Grammar and phonology predict spelling in middle childhood. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal, 9*, 321-338.
- Nation, K., Clarke, P., Marshall, C. M., & Durand, M. (2004). Hidden language impairments in children: Parallels between poor reading comprehension and specific language impairment? *Journal of Speech Language & Hearing Research, 47*, 199-211

- National Joint Committee on Learning Disabilities (1991). *Learning Disabilities: Issues on Definition*. Retrieved January 07, 2016, from <http://www.ldonline.org/about/partners/njclld/archives>.
- Nicolson, R. I., Fawcett, A. J., Jenkins, I. H., Dean, P., & Brooks, D. J. (1999). Association of abnormal cerebellar activation with motor learning difficulties in dyslexic adults. *Lancet*, 353, 1662–1667.
- Padeliadu, S., Kotoulas, V., & Botsas, G. (1998). Phonological awareness skills: Internal structure and hierarchy. In *12th World Symposium on Theoretical and Applied Linguistics* (pp. 81–96). Thessaloniki.
- Papadopoulos, T. C., Georgiou, G. K., & Douklias, S. (2009). Modelling of dyslexia: Is a unitary model of dyslexia possible? In H. D. Friedman & P. K. Revere (Eds.), *Abnormal Psychology: New Research* (pp. 47–81). Hauppauge, NY: Nova Science Publishers.
- Porpodas, C. (1989). The Phonological Factor in Reading and Spelling of Greek. In P. G. Aaron & R. M. Joshi (Eds.), *Reading and Writing Disorders in Different Orthographic Systems* (pp. 177–190). Dordrecht, The Netherlands: Kluwer.
- Porpodas, C. (1991). Linguistic awareness, verbal short-term memory and learning to read Greek. In *4th European Conference for Research on Learning and Instruction*. Turku, Finland.
- Reid, R., & Lienemann, O. T. (2006). *Strategy Instruction for Students with Learning Disabilities*. New York: The Guildfor Press.
- Rose, J. (2009). *Identifying and Teaching Children and Young People with Dyslexia and Literacy Difficulties*. London, UK: Department for Schools Children and their Families.

- Rothman, H.W., & Cosden, M. (1995). The relationship between self-perception of a learning disability and achievement, self-concept and social support. *Learning Disability Quarterly, 18*, 203-212.
- Sideridis, G. D. (2005). Goal orientation, academic achievement, and depression: Evidence in favor of revised goal theory. *Journal of Educational Psychology, 97*, 366-375
- Sideridis, G. (2006). Understanding low achievement and depression in children with learning disabilities: A goal orientation approach. *International Review of Research in Mental Retardation, 31*, 163–203.
- Sideridis, G., Morgan, P.L., Botsas, G., Padelidou, S., Fushs, D. (2006). Identifying students with or at risk for learning disabilities based on motivation, affect, and psychopathology: A ROC analysis. *Journal of Learning Disabilities, 39* (3), 215-229.
- Simmons, D. C., Coyne, M. D., Kwok, O. M., McDonagh, S., Harn, B. A., & Kame'enui, E. J. (2008). Indexing response to intervention a longitudinal study of reading risk from kindergarten through third grade. *Journal of Learning Disabilities, 41*(2), 158-173.
- Simos, P. G., Fletcher, J. M., Sarkari, S., Billingsley-Marshall, R., Denton, C. A., & Papanicolaou, A. C. (2007). Intensive instruction affects brain magnetic activity associated with oral word reading in children with persistent reading disabilities. *Journal of Learning disabilities, 40*(1), 37-48.
- Smith, C. R. (2004). *Learning Disabilities: The reaction of students and their environments* (5th ed.) Boston, MA: Allyn & Bacon- Pearson.
- Stanovich, K. (1986). Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly, 21*, 360-407.

- Swanson, H. L. (1994). Short-term memory and working memory: Do both contribute to our understanding of academic achievement in children and adults with learning disabilities? *Journal of Learning Disabilities*, 32(6), 504-532.
- Talcott, J. B., Witton, C., McClean, M., Hansen, P.C., Rees, A., Green, G.G.R. et al. (2000). Visual and auditory transient sensitivity determines word decoding skills. *Proceedings of the Natural Academy of Sciences USA*, 97, 2952-2958
- Tallal, P. (1980). *Auditory temporal perception, phonics and reading disabilities in children. Brain and Language*, 9, 182-198.
- Tallal, P. (2000). Experimental studies of language learning impairments: From research to remediation. In D. V. M. Bishop & L. B. Leonard (Eds.), *Speech and language impairments in children Causes, characteristics, intervention and outcome* (pp. 131-155). Philadelphia, PA: Psychology Press.
- Thomson, M. E. (1990). *Developmental Dyslexia*. London: Whurr.
- Thomson, R.A. (1998). Early sociopersonality development. *Handbook of child psychology*. Vol. 3. Social, emotional and personality development (5th ed.). New York: Willey
- Vachek, J. (1973). *Written language. General problems and problems of English*. Mouton.
- Vaughn, S., & Wanzek, J. (2014). Intensive interventions in reading for students with reading disabilities: Meaningful impacts. *Learning Disabilities Research & Practice*, 29(2), 46-53.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind and Society: The development of Higher Psychological Process*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Wagner, R.K., Torgesen, J. K., Rashotte, C.A. (1994). The development of reading related phonological processing abilities: New evidence of bi-directional causality from a latent variable longitudinal study. *Developmental Psychology*, 30, 73-87.

- Wanzek, J., Vaughn, S., Wexler, J., Swanson, E. A., Edmonds, M., & Kim, A. H. (2006). A synthesis of spelling and reading interventions and their effects on the spelling outcomes of students with LD. *Journal of Learning Disabilities, 39*(6), 528-543.
- Weiner, J., Harris, P.L., & Shirer, C. (1990). Achievement and social-behavioural correlates of peer status in learning disabled children. *Learning Disability Quarterly, 13* (2), 114-127.
- Wiig,E,H and Semel,E. (1984) Language assessment and intervention for the learning disabled child,2 ndEd. Columbus,OH: Merrill.
- Wolf, M., & Bowers, P. (1999). The “double deficit hypothesis” for the developmental dyslexias. *Journal of Educational Psychology, 91*, 1-24.

Παράρτημα

Επιστολή ενημέρωσης για Διευθυντές



Εθνικόν και
Καποδιστριακόν
Πανεπιστήμιον
Αθηνών

ΤΜΗΜΑ ΦΙΛΟΣΟΦΙΑΣ, ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΚΑΙ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ

ΤΟΜΕΑΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ

Φαίη Αντωνίου, PhD

Επικουρη Καθηγήτρια στην Παιδαγωγική των ατόμων με Ειδικές Ανάγκες

Email: fayeantoniou@ppp.uoa.gr

Τηλ: 2107277455, 6976005471

Αγαπητέ/ή κ. Διευθυντά/ντρια τουου Δ.Σ.....,

Με την παρούσα επιστολή θα θέλαμε αρχικά να σας εκφράσουμε τις ευχαριστίες μας για τη συμμετοχή του σχολείου σας στο ενισχυτικό πρόγραμμα διδασκαλίας που φέρει τον τίτλο: «Διδακτικό Πρόγραμμα ενίσχυσης της ανάγνωσης και της ορθογραφίας μαθητών Β΄ Δημοτικού που φοιτούν στα Τμήματα Ένταξης της Αττικής». Όπως ήδη γνωρίζετε, πρόκειται για ένα πρόγραμμα το οποίο στοχεύει στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων ανάγνωσης και γραφής των μαθητών της Β΄ Δημοτικού.

Καθ' όλη τη διάρκεια της εφαρμογής του προγράμματος θα έχετε επικοινωνία με τον/την....., μέλος της ερευνητικής ομάδας του Ε.Κ.Π.Α. Τα στοιχεία επικοινωνίας του/της είναι τα εξής(τηλέφωνο).....(e-mail).

Μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος θα χορηγηθεί βεβαίωση συμμετοχής στον/στην εκπαιδευτικό του τμήματος ένταξης, όσο και στις σχολική σας μονάδα. Επίσης, θα διανεμηθεί εκπαιδευτικό υλικό για την ενίσχυση των αναγνωστικών δεξιοτήτων των μαθητών της Β΄ Δημοτικού που παρακολουθούν το Τμήμα Ένταξης. Το υλικό που θα χρησιμοποιηθεί ευχόμεστε να χρησιμεύσει σε όλη τη σχολική σας μονάδα.

Απαραίτητη προϋπόθεση για τη συμμετοχή των μαθητών στο διδακτικό πρόγραμμα είναι η έγγραφη συναίνεση των γονέων-κηδεμόνων τους, η οποία εξασφαλίζεται με την υπογραφή από μέρους τους του συνημμένο εγγράφου. Παρακαλούμε να κρατήσετε την υπογεγραμμένη από τους γονείς επιστολή στο αρχείο του σχολείου σας.

Από την πλευρά μας θα φροντίσουμε να μη διαταραχθεί η ομαλή υλοποίηση του Αναλυτικού Προγράμματος κατά την αξιολόγηση των μαθητών και να πραγματοποιούνται οι αξιολογήσεις αλλά και οι παρατηρήσεις του μαθήματος ύστερα από συνεννόηση με τον/την εκπαιδευτικό του Τμήματος Ένταξης.

Σας ευχαριστώ για ακόμη μια φορά για τη συνδρομή σας σε αυτή την προσπάθεια. Θα είμαι στη διάθεσή σας για επιπλέον πληροφορίες στα τηλέφωνα που αναγράφονται παραπάνω.

Με εκτίμηση,

Φαίη Αντωνίου
Επικ. Καθηγήτρια
Φ.Π.Ψ., Ε.Κ.Π.Α.

Επιστολή συγκατάθεσης γονέων



Εθνικόν και
Καποδιστριακόν
Πανεπιστήμιον
Αθηνών

ΤΜΗΜΑ ΦΙΛΟΣΟΦΙΑΣ, ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΚΑΙ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ

ΤΟΜΕΑΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ

Φαίη Αντωνίου, PhD
Επίκουρη Καθηγήτρια στην Παιδαγωγική των ατόμων με Ειδικές Ανάγκες
Email: fayeantoniou@ppp.uoa.gr
Τηλ: 2107277455, 6976005471

Αγαπητοί γονείς,

Με την παρούσα επιστολή σας προσκαλούμε να εγκρίνετε τη συμμετοχή του παιδιού σας στο ενισχυτικό πρόγραμμα διδασκαλίας που πραγματοποιείται σε Τμήματα Ένταξης της Αττικής και φέρει τον τίτλο: «Διδακτικό Πρόγραμμα ενίσχυσης της ανάγνωσης και της ορθογραφίας μαθητών Β΄ Δημοτικού που φοιτούν στα Τμήματα Ένταξης της Αττικής».

Πρόκειται για ένα διδακτικό πρόγραμμα το οποίο στοχεύει στην ανάπτυξη δεξιοτήτων που σχετίζονται με την ανάγνωση των μαθητών της Β΄ Δημοτικού. Για την πληρέστερη ενημέρωσή σας επισυνάπτεται αντίστοιχος πίνακας στον οποίο μπορείτε να βρείτε την πλήρη περιγραφή του προγράμματος αυτού καθώς και να ενημερωθείτε για τα δικαιώματα του παιδιού σας κατά τη διάρκεια της εφαρμογής του. Στην ευτυχή περίπτωση της έγκρισής σας για τη συμμετοχή του παιδιού σας στην έρευνα, παρακαλώ όπως υπογράψετε το παρόν έγγραφο (στο τέλος του συνημμένου πίνακα) και όπως το παραδώσετε στο/η Διευθυντή/ρια του σχολείου.

Σας ευχαριστώ εκ των προτέρων για τη συνδρομή σας σε αυτή την προσπάθεια. Για κάθε διευκρίνιση ή παροχή πληροφοριών παραμένω στη διάθεσή σας στα τηλέφωνα που αναγράφονται παραπάνω.

Φαίη Αντωνίου
Επικ. Καθηγήτρια
Φ.Π.Ψ., Ε.Κ.Π.Α.

Αίτηση Συμμετοχής Εκπαιδευτικών



Εθνικόν και
Καποδιστριακόν
Πανεπιστήμιον
Αθηνών

ΤΜΗΜΑ ΦΙΛΟΣΟΦΙΑΣ, ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΚΑΙ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ

ΤΟΜΕΑΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ

ΑΙΤΗΣΗ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗΣ

ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΗ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΔΙΔΑΚΤΙΚΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΕΝΙΣΧΥΣΗΣ ΤΗΣ ΑΝΑΓΝΩΣΗΣ
ΚΑΙ ΤΗΣ ΟΡΘΟΓΡΑΦΙΑΣ ΜΑΘΗΤΩΝ Β' ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ ΠΟΥ ΦΟΙΤΟΥΝ ΣΤΑ ΤΜΗΜΑΤΑ
ΈΝΤΑΞΗΣ ΤΗΣ ΑΤΤΙΚΗΣ

Όνοματεπώνυμο:

Σχολείο:

Όνοματεπώνυμο Διευθυντή/ριας:

Στοιχεία επικοινωνίας: α) τηλ.:

β) e-mail:

Επίπεδο Κατάρτισης:

α) Απόφοιτος τριτοβάθμιας εκπαίδευσης	
β) Κάτοχος μεταπτυχιακού ειδικής αγωγής	
γ) Παρακολούθηση ετήσιου σεμιναρίου ειδικής αγωγής	
δ) Άλλο:.....	

Αριθμός παιδιών Β' Δημοτικού που φοιτούν στο τμήμα ένταξης:

Βασικές δυσκολίες που εντοπίζετε σε κάθε παιδί

Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες (π.χ. μαθηματικά, ορθογραφία, ανάγνωση)	Γνωμάτευση από ΚΕΔΔΥ/Παιτοπαιδαγωγικό Κέντρο ή άλλο φορέα	
	ΝΑΙ	ΟΧΙ

Ερωτηματολόγιο Παρατήρησης

Γενική παρατήρηση της τάξης

Αλλαγή μεταξύ των σταδίων και των ενοτήτων

αργή	1-----2-----3-----4-----5	γρήγορη
ανήσυχη	1-----2-----3-----4-----5	ήσυχη

Παροχή εναλλακτικών τρόπων και λύσεων

Ποτέ	1-----2-----3-----4-----5	Πάντα
------	---------------------------	-------

Παρέχει ικανοποιητική θεωρία

Ποτέ	1-----2-----3-----4-----5	Πάντα
------	---------------------------	-------

Ενασχόληση με μη σχετικά με το πρόγραμμα θέματα

Πολύ	1-----2-----3-----4-----5	Καθόλου
------	---------------------------	---------

Εντύπωση του δασκάλου ως εκπαιδευτικού

Δυσνόητος	1-----2-----3-----4-----5	Κατανοητός
Έμμεσος	1-----2-----3-----4-----5	Άμεσος

Παρατηρήσεις για την εστίαση της προσοχής των μαθητών

Ποτέ	1-----2-----3-----4-----5	Πάντα
------	---------------------------	-------

Ερωτήσεις και νύξεις για τον έλεγχο της κατανόησης των μαθητών

Ποτέ	1-----2-----3-----4-----5	Πάντα
------	---------------------------	-------

Αφιέρωση χρόνου σε μαθητή μεμονωμένα

Ποτέ	1-----2-----3-----4-----5	Πάντα
------	---------------------------	-------

Βοηθητικά σχόλια και νύξεις

Ποτέ	1-----2-----3-----4-----5	Πάντα
------	---------------------------	-------

Ενεργής και διορθωτική ανατροφοδότηση

Ποτέ	1-----2-----3-----4-----5	Πάντα
Χωρίς ερεθίσματα	1-----2-----3-----4-----5	Με ερεθίσματα
Διαχείριση της τάξης		
Παρουσιάζει προσδοκίες και στόχους		
Με ασαφή τρόπο	1-----2-----3-----4-----5	Με σαφήνεια
Παρέμβαση σε έντονες στιγμές		
Έντονη	1-----2-----3-----4-----5	Ήρεμη
Εξωτερικευμένοι κανόνες μαθητών		
Αντιδράσεις και τσακωμοί	1-----2-----3-----4-----5	Ήρεμη τάξη
Αναφορά στο Αναλυτικό Πρόγραμμα		
Ποτέ	1-----2-----3-----4-----5	Πάντα
Χρήση υλικού από το ΑΠ		
Ποτέ	1-----2-----3-----4-----5	Πάντα
Ευκαιρίες και πρωτοβουλίες		
Προγραμματισμός		
Ευέλικτος	1-----2-----3-----4-----5	Αυστηρός
Παροχή εμπειριών με ενδιαφέρον		
Ποτέ	1-----2-----3-----4-----5	Πάντα
Δημιουργία συνθηκών για αυτορύθμιση		
Ποτέ	1-----2-----3-----4-----5	Πάντα
Αναγνώριση των προσωπικών διαφορών		
Συζητήσεις και δραστηριότητες		
Χωρίς να εστιάζει στην προηγ. γνώση /ενδιαφέρον	1-----2-----3-----4-----5	Βάσει προηγ. γνώσης/ενδιαφερόντων
Χρήση πληροφοριών από το γρωσωπικό περιβάλλον των μαθητών		
Ποτέ	1-----2-----3-----4-----5	Πάντα
Συζητήσεις		
Δέσμευση των μαθητών σε συζητήσεις		
Ποτέ	1-----2-----3-----4-----5	Πάντα

Υποστήριξη δεξιοτήτων κριτικής σκέψης

Διαδικαστική	1-----2-----3-----4-----5	Αναλύσεις, συγκρίσεις κοκ
--------------	---------------------------	---------------------------

Δημιουργία ευκαιριών για διαδράση

Καθόλου	1-----2-----3-----4-----5	Σε ομάδες, δυάδες κοκ
---------	---------------------------	-----------------------

Προσπάθειες για βελτίωση λεξιλογίου**Επεξήγηση λέξεων**

Καμία επεξήγηση	1-----2-----3-----4-----5	Με σαφή τρόπο
-----------------	---------------------------	---------------

Παρουσίαση νέων λέξεων

Ποτέ	1-----2-----3-----4-----5	Πάντα
------	---------------------------	-------

Υποστήριξη στις δυσκολίες

Καθοδηγητικός	1-----2-----3-----4-----5	Συνεργασία μεταξύ μαθητών
---------------	---------------------------	---------------------------

Προτρεπτικός	1-----2-----3-----4-----5	Ενισχυτικός
--------------	---------------------------	-------------

Διδασκαλία

Καθοδηγητικός	1-----2-----3-----4-----5	Συνεργασία μεταξύ μαθητών
---------------	---------------------------	---------------------------

Προτρεπτικός	1-----2-----3-----4-----5	Ενισχυτικός
--------------	---------------------------	-------------

Αξιολόγηση

Καθοδηγητικός	1-----2-----3-----4-----5	Συνεργασία μεταξύ μαθητών
---------------	---------------------------	---------------------------

Προτρεπτικός	1-----2-----3-----4-----5	Ενισχυτικός
--------------	---------------------------	-------------

Χρησιμοποιεί πλούσιο λεξιλόγιο

Ποτέ	1-----2-----3-----4-----5	Πάντα
------	---------------------------	-------

Κάνει αναφορά σε διδαχθείσες στρ/λέξεις

Ποτέ	1-----2-----3-----4-----5	Πάντα
------	---------------------------	-------

Χρήση διαφορετικών στρατηγικών

Λίγες	1-----2-----3-----4-----5	Πολλές
-------	---------------------------	--------

Ταύτιση του προγράμματος με τις ατομικές ιδιαιτερότητες

Ευέλικτη	1-----2-----3-----4-----5	Ισχυρή
----------	---------------------------	--------

Προσοχή στο συναίσθημα των μαθητών

Καθόλου 1-----2-----3-----4-----5 Πολύ

Σημασία του εκπαιδευτικού ως υποστηρικτικό άτομο για το μαθητή

Αδύναμη 1-----2-----3-----4-----5 Ισχυρή

Αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών

Αρνητική 1-----2-----3-----4-----5 Θετική

Παρέχει κίνητρα για συμμετοχή

Ποτέ 1-----2-----3-----4-----5 Πάντα

Ερωτηματολόγιο Αξιολόγησης Προγράμματος**ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ**

Σας παρακαλούμε θερμά να διαθέσετε λίγο χρόνο για να συμπληρώσετε το ερωτηματολόγιο αυτό.
Σημειώστε με ✓ την απάντησή σας.

Φύλο: ΓΥΝΑΙΚΑ ΑΝΔΡΑΣ

Χρόνια εμπειρίας στην εκπαίδευση: _____

Σχέση εργασίας: μόνιμος αναπληρωτής

ωρομίσθιος

άλλο _____

Προηγούμενη συμμετοχή σε διδακτικά προγράμματα ναι όχι

Σπουδές:

Πτυχιούχος ανωτάτων σχολών (ΑΕΙ)

Κάτοχος μεταπτυχιακού διπλώματος

Κάτοχος διδακτορικού διπλώματος

Συμμετοχή σε επιμορφωτικά προγράμματα με αντικείμενο τις ειδικές μαθησιακές δυσκολίες ναι
όχι

Ώρες Παρακολούθησης (συνολικά): _____

	καθόλου / ποτέ	λίγο / σπάνια	αρκετά / συχνά	πολύ καλά / πολύ συχνά	απολύτως / πάντα
I. Η εφαρμογή του διδακτικού προγράμματος μου άρεσε.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
II. Οι γονείς αντιμετώπισαν θετικά τη συμμετοχή των παιδιών τους στο διδακτικό πρόγραμμα.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
III. Το περιεχόμενο του διδακτικού προγράμματος αποτέλεσε μέρος της διδασκαλίας μου.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
IV. Αξιοποίησα στοιχεία του διδακτικού προγράμματος και στο μάθημά μου με άλλους μαθητές.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
V. Η εφαρμογή του υλικού του διδακτικού προγράμματος με ικανοποίησε...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
VI. Η θεωρητική προσέγγιση του διδακτικού προγράμματος με ικανοποίησε...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

3. Πώς θα χαρακτηρίζατε τους μαθητές σας κατά τη διάρκεια υλοποίησης του διδακτικού προγράμματος;	Καθόλου	λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ
α. Χαρούμενοι	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
β. Φοβισμένοι	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
γ. Ήρεμοι	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
δ. Ενεργητικοί	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ε. Αγχωμένοι	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
στ. Κουρασμένοι	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ζ. Ενθουσιασμένοι	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
η. Προβληματισμένοι	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
θ. Έχει βελτιωθεί, κατά τη γνώμη σας, η απόδοση των μαθητών σας μετά την υλοποίηση του διδ. προγράμματος;	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ι. Έχει βελτιωθεί, κατά τη γνώμη σας, η διάθεση των μαθητών σας απέναντι στο σχολείο μετά την υλοποίηση του διδ. προγράμματος;	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>